



**NATUREZA INFRAORDINÁRIA E INFÂNCIAS:
A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÃO
AMBIENTAIS MENORES**

ALESSANDRA NEISS

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA NEISS

**NATUREZA INFRAORDINÁRIA E INFÂNCIAS: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÃOES
AMBIENTAIS MENORES**

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2026

ALESSANDRA NEISS

**NATUREZA INFRAORDINÁRIA E INFÂNCIAS: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÃOES
AMBIENTAIS MENORES**

**Dissertação de Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
em Educação (PPGEDU) - da Universidade
Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões - Câmpus de Frederico
Westphalen, linha de pesquisa 3
Processos Educativos, Linguagens e
Tecnologias, como requisito à obtenção
do título de Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Adilson Cristiano
Habowski**

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2026

N336n Neiss, Alessandra

Natureza extraordinária e infâncias : a escola nas possíveis educações ambientais menores / Alessandra Neiss. – 2026.
279 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2026.

Orientador: Dr. Adilson Cristiano Habowski.

1. Educação Infantil. 2. Educação ambiental. 3. Infância. 4. Escola.
5. Natureza. I. Habowski, Adilson Cristiano. II. Título.

CDU 37

ALESSANDRA NEISS

**NATUREZA INFRAORDINÁRIA E INFÂNCIAS: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÃOES
AMBIENTAIS MENORES**

**Dissertação de Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
em Educação (PPGEDU) - da Universidade
Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões - Câmpus de Frederico
Westphalen, linha de pesquisa Processos
Educativos, Linguagens e Tecnologias,
como requisito à obtenção do título de
Mestre em Educação.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adilson Cristiano Habowski - Orientador
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

Profa. Dra. Paula Corrêa Henning
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Profa. Dra. Eliane Cadoná
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

Frederico Westphalen, 30 de julho de 2026.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. URI/Câmpus de Frederico Westphalen.

Rua Assis Brasil, nº 709 – Bairro Itapagé – CEP 98400-000 – Frederico Westphalen/RS.

Reitoria

Reitor: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro.

Reitora de Ensino: Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack.

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Prof. Dr. Marcelo Stracke. Pró-Reitor de Administração: Prof. Dr. Ezequiel Plínio Albarello.

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti.

Diretora Acadêmica: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares. Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas.

Curso

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado e Doutorado.

Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Linha de Pesquisa

Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

Orientador

Dr. Adilson Cristiano Habowski

Orientanda

Alessandra Neiss

Às infâncias que habitam o mundo com olhos de descoberta,
que transformam o simples em encantamento e o cotidiano em poesia.
Dedico este trabalho às mãos pequenas que tocam a terra com curiosidade,
aos pés descalços que aprendem com o chão,
aos olhares que encontram nas folhas, nas flores e no vento
as primeiras perguntas e também as mais profundas respostas.
Às infâncias que me atravessaram e me transformaram,
fica este gesto de gratidão,
por me lembrarem, a cada encontro,
que educar é também reaprender a sentir o mundo.

AGRADECIMENTO

Hoje tenho muito para agradecer... Afinal, existem tantas pessoas que foram fundamentais durante toda a minha trajetória acadêmica na Pós-Graduação e, em especial, nessa importante etapa de desenvolvimento da Dissertação. Cada um, ao seu modo, esteve presente nessa trajetória e fez com que ela se tornasse ainda mais extraordinária.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, por me permitir chegar a esse momento com muita saúde e rodeada de pessoas incríveis. Também por me fornecer a força necessária para sempre seguir em frente, encarrando com dedicação cada desafio. Chegar ao final dessa trajetória representa a concretização de um sonho e muitas pessoas fizeram e fazem parte dele.

Enorme gratidão ao meu orientador, professor Dr. Adilson Cristiano Habowski, que desde o início da pesquisa se fez muito presente, sem nunca medir esforços para me orientar, mostrar novos caminhos e que, muito além disso, sempre carregava uma palavra de motivação e conforto para os momentos mais desafiadores. Aproveito para fazer uma menção especial de gratidão pelos inúmeros finais de semana e feriados em que ele, sem hesitar, me respondia, afinal, eram nesses momentos em que a escrita dessa dissertação mais evoluía.

Da mesma forma, estendo a minha gratidão a todos os demais professores do curso de Pós-Graduação em Educação do PPGEDU/URI, que não mediram esforços para compartilhar seus saberes e que, sem dúvidas, foram essenciais para a minha formação.

Registro aqui a minha gratidão, felicidade e admiração também aos professores que estiveram presentes na minha banca, professor Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, professora Dra. Paula Corrêa Henning e professora Dra. Eliane Cadoná, que tanto se dedicaram à leitura e ao enriquecimento dessa pesquisa por meio de suas contribuições.

Às crianças que são a motivação principal desse estudo, suas famílias e toda a equipe da E.E.F. Linha Pitangueira, que tiveram papel fundamental na consolidação da minha pesquisa e possuem a minha admiração, vai a minha gratidão! Muito obrigada por aceitarem fazer parte desse momento especial em minha vida e pelas grandiosas contribuições! Vivi uma jornada incrível ao lado de cada um de vocês!

Agradecimento especial ao meu companheiro, Douglas Fernandes Schaefer que desde muito antes da decisão de ingressar no Mestrado esteve ao meu lado me

incentivando e dando todo o apoio necessário, com muito amor e compreensão, para que essa jornada se tornasse mais leve e tranquila.

Gratidão a toda minha família que sempre me apoiou, pelo incentivo nos estudos e por todo o amor recebido! Minha mãe Terezinha Maria Petry Neiss, por ser a minha maior inspiração para adentrar no mundo da Educação, por me incentivar a ir atrás dos meus sonhos, nunca duvidar do meu potencial e por ajudar a me tornar a mulher que sou hoje. Ao meu pai, Afonso Neiss, que sempre esteve torcendo pelo meu sucesso e admirando as minhas conquistas.

Aos meus irmãos, André, Andréia e Adriane, que me permitiram uma infância alegre e inspiradora para pesquisar e escrever sobre as incríveis e sensíveis experiências em meio à natureza. Aos meus sobrinhos, por mostrarem no dia a dia como as crianças são exploradoras natas e serem inspirações para buscar sempre mais conhecimentos sobre essa etapa tão importante da vida. Enfim, gratidão a todos os demais familiares que de alguma ou outra maneira, foram essenciais nesse percurso!

Gratidão aos bons amigos pelos momentos de descontração, trazendo mais cor aos meus dias. Em especial aos amigos colegas de Mestrado, com os quais compartilhei alegrias e angústias nesses dois anos. Guardarei cada momento com muito carinho!

E por último, mas não menos importante, gratidão a mim mesma por todo o esforço e dedicação nessa caminhada, por escolher abrir mão de tantas coisas em função de outras mais importantes para o meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. E por todas as horas, semanas e meses dedicados a esse estudo, cuja temática tanto me encanta! Hoje, chegando ao final dessa grandiosa e significativa etapa da minha vida, eu tenho a total certeza de que a Alessandra de uns 20 anos atrás estaria muito orgulhosa! Afinal, lá no fundo, foi ela quem mergulhou nessa pesquisa: curiosa, atenta e muito, muito feliz!

Enfim, gratidão a todos e todas que fizeram e fazem parte da minha vida e contribuem para a minha evolução!

RESUMO

Essa pesquisa teve como temática as infâncias, a natureza infraordinária, a escola e suas possíveis educações ambientais menores. Pensamos que essa conexão pode oferecer uma outra perspectiva em torno da educação ambiental, com menos prescrições e mais sensível ao infraordinário na natureza, voltada às suas miudezas e sutilezas cotidianas. A pesquisa foi baseada na seguinte problemática: Perscrutando possíveis educações ambientais menores, como podemos experienciar a natureza infraordinária com as infâncias na escola? Buscando explorar o problema de pesquisa delineado, teve-se como objetivo geral problematizar as experiências com as crianças na natureza infraordinária em torno da escola, do qual emergiram os seguintes objetivos específicos: (a) produzir práticas de cuidado com a natureza infraordinária por meio das oficinas que serão realizadas com as crianças; (b) experienciar as infâncias e o infraordinário na natureza sob a perspectiva das possíveis educações ambientais menores; e (c) escutar os modos como as crianças enunciam sentidos por meio de suas narrativas na natureza infraordinária. A pesquisa fundamentou-se no Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção, possibilitando acompanhar as experiências das crianças, escutar suas perspectivas e compreender suas ações e escolhas. A produção e a análise dos dados ocorreram de forma processual, a partir dos encontros entre pesquisadora e crianças. O estudo foi realizado com 15 crianças, de 6 a 7 anos, do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do campo, em Santa Catarina. Como instrumentos de pesquisa, utilizaram-se registros fotográficos produzidos pelas crianças e pela pesquisadora, além de diário de campo. Após concluídas as oficinas com as crianças, a construção da análise dos dados se deu a partir do delineamento dos principais aspectos que emergiram das experiências vivenciadas. Esta, originou sete linhas de sentido, assim nomeadas: A natureza infraordinária como acontecimento: quando o cotidiano vira experiência; Corpo, relação, escuta e conflito; O tempo da experiência em conflito com o tempo da escola; Colecionar o mundo: memória, cheiro, objeto e afecto; A escola como território vivo; O cuidado que nasce do vínculo, não da regra e, A infância como potência política: bagunça, excesso, invenção. O percurso investigativo acompanhou experiências das crianças com a natureza infraordinária, destacando modos sensíveis de habitar o mundo e fazendo da escola um território vivo onde as crianças criam, inventam e produzem sentidos para possíveis educações ambientais menores.

Palavras-chave: Infâncias; Escola; Natureza; Educação ambiental.

ABSTRACT

This research had as topic the childhoods, the infraordinary nature, the school and its possible minor environmental educations. We think that this connection can offer another perspective around environmental education, with fewer prescriptions and more sensitive to the infraordinary in nature, focused on its everyday trifles and subtleties. The research was based on the following question: Peering into possible minor environmental educations, how can we experience infraordinary nature with school childhoods? Seeking to explore the research problem outlined, the general objective was to problematize the experiences with children in the infraordinary nature around the school, from which the following specific objectives emerged: (a) to produce practices of care with the infraordinary nature through workshops that will be held with the children; (b) to experience the childhoods and the infraordinary in nature from the perspective of possible minor environmental educations; and (c) to listen to the ways in which children enunciate meanings through their narratives in the infraordinary nature. The research was based on the Cartographic Method of Research-Intervention, making it possible to follow the experiences of the children, listen to their perspectives and understand their actions and choices. The production and analysis of data occurred procedurally, from the meetings between researcher and children. The study was conducted with 15 children, aged 6 to 7, in the 1st Year of Elementary School at a countryside state school, in Santa Catarina. Photographic records produced by the children and the researcher, as well as a field diary, were used as research instruments. After completing the workshops with the children, the construction of the data analysis was based on the outlining of the main aspects that emerged from the experiences. This originated seven lines of meaning, so named: The infraordinary nature as an event: when everyday life becomes experience; Body, relationship, listening, and conflict; The time of experience in conflict with the time of school; Collecting the world: memory, smell, object and affection; The school as a living territory; The care that is born from the bond, not from rules; and Childhood as a political power: mess, excess, invention. The investigative path followed the experiences of the children with infraordinary nature, highlighting sensitive ways of inhabiting the world and making the school a living territory where children create, invent and produce meanings for possible minor environmental educations.

Keywords: Childhoods; School; Nature; Environmental education.

RESUMEN

Esta investigación se centró en las infancias, la naturaleza de lo infraordinario, la escuela y sus posibles prácticas de educación ambiental menores. Creemos que esta conexión puede ofrecer una perspectiva diferente de la educación ambiental, una menos prescriptiva y más en sintonía con los aspectos infraordinarios de la naturaleza, centrándose en sus minucias y sutilezas cotidianas. La investigación se basó en el siguiente problema: al explorar posibles formas menores de educación ambiental, ¿cómo podemos experimentar la naturaleza infraordinaria con los niños en la escuela? Con el propósito de explorar el problema de investigación planteado, el objetivo general consistió en problematizar las experiencias con niños en la naturaleza infraordinaria que rodea la escuela, a partir de lo cual surgieron los siguientes objetivos específicos: (a) generar prácticas de cuidado de la naturaleza infraordinaria a través de los talleres que se realizarán con los niños; (b) experimentar la infancia y lo infraordinario en la naturaleza desde la perspectiva de posibles educaciones ambientales menores; y (c) escuchar las formas en que los niños articulan significados a través de sus narrativas dentro del ámbito de lo infraordinario. La investigación se fundamentó en el método cartográfico de investigación-intervención, lo que permitió seguir las experiencias de los niños, escuchar sus perspectivas y comprender sus acciones y decisiones. La producción y el análisis de datos se desarrollaron como un proceso basado en los encuentros entre el investigador y los niños. El estudio se llevó a cabo con 15 niños de entre 6 y 7 años, alumnos de primer año de educación primaria en una escuela pública rural de Santa Catarina. Como instrumentos de investigación se utilizaron registros fotográficos elaborados por los niños y la investigadora, así como un diario de campo. Una vez concluidos los talleres con los niños, se elaboró el análisis de los datos delineando los aspectos clave que surgieron de las experiencias vividas. Esto dio lugar a siete líneas de sentido, denominadas de la siguiente manera: La naturaleza de lo infraordinario como acontecimiento: cuando lo cotidiano se convierte en experiencia; Cuerpo, relación, escucha y conflicto; El tiempo de la experiencia en conflicto con el tiempo escolar; Coleccionar el mundo: memoria, aroma, objeto y afecto; La escuela como territorio vivo; El cuidado nacido de la conexión, no de las normas; y La infancia como potencial político: desorden, exceso e invención. El recorrido investigativo siguió las experiencias de los niños con los aspectos infraordinarios de la naturaleza, destacando formas sensibles de habitar el mundo y de transformar la escuela en un territorio vivo donde los niños crean, inventan y generan significados para posibles formas de educación ambiental menores.

Palabras clave: Infancias; Escuela; Naturaleza; Educación ambiental.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da revista <i>Escola aberta</i>	19
Figura 2 – Diário de campo (organização)	35
Figura 3 – Transcrição dos encontros.....	36
Figura 4 – Diário de campo (fotografias das crianças).....	37
Figura 5 – Diário de campo (fotografias da pesquisadora)	38
Figura 6 – Lembranças.....	39
Figura 7 – Pátio frontal	42
Figura 8 – Horto medicinal.....	42
Figura 9 – Gramado	43
Figura 10 – Pátio aos fundos da escola.....	43
Figura 11 – Refeitório	44
Figura 12 – Biblioteca	44
Figura 13 – Centro comunitário de Linha Pitangueira.....	45
Figura 14 – Contato inicial com as famílias	50
Figura 15 – Nosso primeiro contato	59
Figura 16 – Produção do <i>scrapbook</i>	77
Figura 17 – Scrapbook finalizado	78
Figura 18 – Entrega do <i>scrapbook</i>	79
Figura 19 – Projeção do <i>scrapbook</i>	80
Figura 20 – Apresentação do <i>scrapbook</i>	83
Figura 21 – Explorando o <i>scrapbook</i> – 1	83
Figura 22 – Explorando o <i>scrapbook</i> – 2	84
Figura 23 – Explorando o <i>scrapbook</i> – 3	84
Figura 24 – Escaladores	90
Figura 25 – Um tesouro precioso.....	91
Figura 26 – Roda de conversa	96
Figura 27 – Pitangas coloridas.....	97
Figura 28 – Contação de história	100
Figura 29 – Girassol	102
Figura 30 – Ovo azul	102
Figura 31 – Pipoquinha	104

Figura 32 – A aranha marrom.....	105
Figura 33 – O sapo do buraco.....	105
Figura 34 – Sombra	106
Figura 35 – Caçadores de tesouros	107
Figura 36 – Potes do tesouro.....	108
Figura 37 – Coleção de tesouros	110
Figura 38 – Desenhos do lugar favorito da escola – 1	113
Figura 39 – Desenhos do lugar favorito da escola – 2	113
Figura 40 – Comedores de laranjas.....	114
Figura 41 – Degustando as frutas do pátio da escola.....	115
Figura 42 – Explicação do TALE.....	117
Figura 43 – Assinatura do TALE.....	119
Figura 44 – Registro dos meus dados	119
Figura 45 – Contação de história	121
Figura 46 – O mundo colado nos pés	124
Figura 47 – Produções artísticas.....	128
Figura 48 – Abraços infinitos	130
Figura 49 – Captura da borboleta.....	131
Figura 50 – Explorando o espaço.....	135
Figura 51 – Reconhecimento.....	136
Figura 52 – Sapato feito de lugares.....	143
Figura 53 – Adereços.....	146
Figura 54 – Observadores.....	151
Figura 55 – Mais tesouros	152
Figura 56 – Escaladores	153
Figura 57 – Pesquisadores – 1	157
Figura 58 – Pesquisadores – 2	157
Figura 59 – Pesquisadores – 3	158
Figura 60 – Exploradores – 1	161
Figura 61 – Exploradores – 2	162
Figura 62 – Pote personalizado.....	168
Figura 63 – Pipoca	172
Figura 64 – Flor com cheirinho bom	172

Figura 65 – Flor do diretor.....	173
Figura 66 – Pedra.....	174
Figura 67 – Terra	175
Figura 68 – Pacote de bala.....	175
Figura 69 – O mundo na sola do sapato	178
Figura 70 – A lata	179
Figura 71 – Sementes estragadas	181
Figura 72 – Presente	187
Figura 73 – Espalhados – 1	193
Figura 74 – Espalhados – 2	194
Figura 75 – Espalhados – 3	194
Figura 76 – Desenhos	196
Figura 77 – Lugar favorito da escola	197
Figura 78 – Lugar favorito da escola -	198
Figura 79 – Caminhada de volta.....	199
Figura 80 – Abraço coletivo	202
Figura 81 – Incômodo	203
Figura 82 – Reorganização da sala.....	204
Figura 83 – Borboleta.....	206
Figura 84 – Para além do cercado	208
Figura 85 – Saída ao pátio	209
Figura 86 – Estilhaços	215
Figura 87 – Casulo	219
Figura 88 – A árvore preferida – 1	220
Figura 89 – A árvore preferida – 2	221
Figura 90 – Pés (e mão) floridos	225
Figura 91 – Rega.....	226
Figura 92 – Caracol.....	229
Figura 93 – Limpeza.....	234
Figura 94 – Aranha	237
Figura 95 – Pitangueiras	239
Figura 96 – Limpeza da sala	243
Figura 97 – Diferentes temporalidades.....	246

Figura 98 – A caixa	248
Figura 99 – Galeria de memórias	250
Figura 100 – Galeria de pesquisadores	250
Figura 101 – Reconhecimento	251
Figura 102 – Exposição de fotos	252
Figura 103 – Pés floridos	254
Figura 104 – Pulseiras florais.....	255
Figura 105 – Produções artísticas – 1	256
Figura 106 – Produções artísticas – 2.....	257
Figura 107 – Exposição das obras	258
Figura 108 – Preparando o espaço	258

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Síntese dos Encontros.....	73
---------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 MEMÓRIAS DA INFÂNCIA QUE ME CONSTITUI.....	17
2 METODOLOGIA: CAMINHOS PARA ESTAR E CONSTRUIR COM AS CRIANÇAS.....	30
2.1 Campo investigativo	40
2.2 Pesquisa com crianças.....	48
2.3 Crianças da pesquisa.....	51
2.4 Contexto prévio: apresentação da pesquisa e da pesquisadora.....	58
2.5 Contexto inicial	60
2.6 Cronograma das oficinas	60
2.7 Devolutiva da pesquisa às crianças e às famílias.....	76
3 A NATUREZA INFRAORDINÁRIA COMO ACONTECIMENTO: QUANDO O COTIDIANO VIRA EXPERIÊNCIA.....	88
4 CORPO, RELAÇÃO, ESCUTA E CONFLITO	117
5 O TEMPO DA EXPERIÊNCIA EM CONFLITO COM O TEMPO DA ESCOLA.....	139
6 COLECIONAR O MUNDO: MEMÓRIA, CHEIRO, OBJETO E AFETO	164
7 A ESCOLA COMO TERRITÓRIO VIVO	190
8 O CUIDADO QUE NASCE DO VÍNCULO	215
9 A INFÂNCIA COMO POTÊNCIA POLÍTICA: BAGUNÇA, EXCESSO, INVENÇÃO	242
10 SOBRE O DESEJO DE CONTINUAR HABITANDO AS MIUDEZAS DO MUNDO.....	260
REFERÊNCIAS	265
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	274
MENORES DE 7 ANOS NÃO ALFABETIZADOS OU INCAPAZES	274
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	276
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)	277
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO.....	278
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DO NOME DA ESCOLA NA PESQUISA.....	279

1 MEMÓRIAS DA INFÂNCIA QUE ME CONSTITUI

Olhar, reparar tudo em volta, sem a menor intenção de poesia [...].
Lembrar da casa da gente, das irmãs, dos irmãos e dos pais da gente.
Lembrar que estão longe e ter saudades deles...
Lembrar da cidade onde se nasceu, com inocência, e rir sozinho.
Rir de coisas passadas. Ter saudade da pureza.
(Barros, 2011, p. 59).

A partir das palavras de Manuel de Barros, nesse movimento de lembrar as pequenas coisas que nos marcaram no decorrer da vida, de sentir a emoção cheia de riquezas íntimas, inicio a escrita deste projeto relembando uma infância muito feliz e cheia de descobertas, experienciada em uma pequena comunidade denominada Linha Chapéu, situada no interior de Itapiranga/SC, juntamente com a minha família. Morávamos numa casa antiga, construída no ano de 1937 e com um pátio enorme, palco de inúmeras brincadeiras, corridas, escaladas e muito, muito mais!

Tive a felicidade de compartilhar muitas de minhas aventuras com meus três irmãos, todos mais velhos do que eu e que, apesar da diferença de idade, sempre encontrávamos um jeito de estar juntos. Nossas brincadeiras preferidas ocorriam, em sua grande maioria, em meio à natureza, no pega-pega pelo gramado, subir em árvores, correr e resbalar em meio aos *pinus*, observar o arco-íris se formando ao redor das cascas de bergamota que jogávamos nas valetas depois da chuva, transformar a sombra das árvores em nossas casinhas, entre outras tantas.

Nesse movimento de recordar, são muitas as lembranças que vêm em minha memória, numa conexão direta ao lado esquerdo do peito. Parece que sou capaz de sentir ainda a minha respiração ofegante em meio à correria do pega-pega, o vento balançando os cabelos junto ao pedalar da bicicleta, a água gelada escorrendo pelo corpo nos incontáveis banhos de chuva e de mangueira, ou então o frescor da lama encobrindo meu corpo enquanto preparava apetitosos bolos de terra sentada à beira da estrada.

O comum era sairmos de casa para brincar assim que as demais tarefas estivessem cumpridas e retornar somente quando já estava escurecendo, sem nos preocuparmos com o tempo, muito menos com o quão sujos de terra ficávamos. Aliás, acho que quanto mais sujos, mais felizes estávamos.

O cuidado com os animais também fazia parte da rotina, afinal, por muitos anos, o trato das galinhas, porquinhos-da-índia, passarinhos, cães e gatos foi responsabilidade minha - e eu adorava tudo isso! Mas alimentá-los era somente uma parte da nossa

interação, pois tinham até de me assistir dando aula! As aulas em questão tratavam dos mais diversos assuntos, indo desde a reprodução de conteúdos aprendidos na escola, como jogos da forca e diversos desenhos. Utilizava giz de lousa e as paredes dos galpões e chiqueiro para escrever as lições, organizava filas e contava muitas histórias para eles [que não prestavam muita atenção, afinal, estavam focados em suas coisas e, certamente, não entendiam nada do que eu estava falando!]. E ali, muito antes de vivenciar um estágio ou qualquer outra experiência atuando na Educação, eu já despertava uma paixão e desejo por seguir os passos de minha mãe – docente da Educação Infantil, nas turmas de maternal, jardim e pré-escolar - e me tornar professora. Sonho este aliás, que se tornou realidade. Atualmente, sou professora de uma turma do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de educação, localizada no município de Itapiranga (SC). Turma esta que está inserida no contexto de educação em tempo integral.

Crescer em meio à natureza me permitiu muitas outras experiências, tendo contato diário com as plantas, terra, e, quando autorizada pelos meus pais, até idas ao riacho que ficava a alguns metros da casa, no qual passava horas e horas tentando pescar lambaris com sacos de batata. Mas somente podia ir lá acompanhada de minha mãe, pois ela tinha muito receio de que ocorresse algum incidente.

Concomitante à essa intensa conexão com a natureza experienciada no pátio de casa, também pude acessar uma extensão dela na escola, pois frequentei na infância e toda a adolescência, uma escola localizada no campo, em meio à natureza, com amplos gramados, muitas e diversas árvores, um bosque com plantas nativas, campo de areia, campo de futebol, hortas, canteiros de chás e flores, além de muitos animais (coelhos, porcos, galinhas, vacas, bezerros, ovelhas e até uma arara), para os quais realizávamos visitas recorrentes e empolgantes.

Desde a Educação Infantil, recordo-me de muitos momentos significativos que vivi ao estudar em uma escola localizada no interior. As caminhadas pelos arredores da instituição eram experiências encantadoras. Visitávamos o galpão dos coelhos, onde havia filhotes para acariciar, o chão costumava estar bastante sujo, e formavam-se longas filas para oferecer folhagens aos pequenos comilões. Um dos desafios era atravessar uma estreita ponte de madeira até o potreiro das ovelhas. Após isso, seguíamos até as estufas, repletas de legumes e hortaliças que compunham nossas refeições. Próximo dali, sentíamos o cheiro e ouvíamos os sons dos porcos, além das vacas e bezerros. Antes de retornar, costumávamos colher frutas diretamente do pé - laranjas, bergamotas e,

ocasionalmente, carambolas. E aí sim, encerrávamos o percurso saudando uma arara-azul que vivia nas proximidades, e podíamos voltar para a escola para viver muitas outras aventuras pelos gramados ou no parquinho.

Depois, já um pouco mais crescida, fui descobrindo uma outra forma de me conectar com toda aquela imensidão de natureza que havia ao redor da escola. Participei de diversos projetos para a feira de ciências, e aquilo me conquistou e me transformou de um jeito que é até difícil de explicar. Cada descoberta, leitura e experiência que vivenciávamos aumentava minha admiração e envolvimento com o ambiente ao meu redor, especialmente com as plantas, que foram o foco principal das pesquisas realizadas.

Além desse contato muito próximo e das práticas de cuidado com a natureza que fui desenvolvendo, essas experiências também me proporcionaram momentos únicos, como viajar para o outro lado do país, com apenas 13 anos, para apresentar nosso projeto “Microrganismos Eficientes (EM): Mescla benéfica no cultivo de orquídeas” e representar o estado de Santa Catarina em uma feira de ciências de nível nacional, em Olinda (PE). E, acreditem, até me proporcionou a alegria de virar capa de revista!

Figura 1 – Capa da revista *Escola aberta*



Fonte: Revista Escola Aberta (2014)

Essa interação com a natureza sempre foi muito importante para mim - como criança, como aluna e, hoje, como professora. Acredito que essa relação vai muito além de conteúdos e teorias sobre plantas e animais, pois sinto que cada uma dessas experiências me constitui do jeito que sou hoje e aquilo em que acredito, fazendo parte da minha história. Sou imensamente grata por todas essas oportunidades e, por isso, sinto-me realizada em estar desenvolvendo esta pesquisa. Afinal, ela não é somente uma dissertação de mestrado - é a minha história!

Enfim, as recordações são inúmeras, todas cheias de significado e sentimentos, cada qual, carregando parte de quem sou hoje, afinal, foi em meio a esse ambiente de intenso contato com a natureza que eu cresci e aprendi muitas das coisas que sei hoje. Recordações estas que me fazem pensar sobre como as miudezas do dia a dia significam grande importância em minha vida, deixando marcas em minha mente e do lado esquerdo do peito.

Mostram o fato de que não é somente aquilo que consta nos currículos que agrega valor à formação do sujeito, mas também as pequenas coisas, o *infraordinário*¹, muitas vezes despercebidos pelo olhar dos adultos. Acredito que a observação e contato direto com as árvores, flores e gramados pelos quais brinquei, permitiram-me uma experiência em torno do mundo das plantas, por exemplo, muito mais significativa do que apenas conceitos transcritos no caderno. Não que estes não sejam importantes, mas é preciso que façam sentido e que permeiem a possibilidade de experienciar aquilo que se discute.

Todavia, infelizmente muitas vezes essas miudezas nem são notadas e/ou acabam sendo deixadas de lado em meio à correria do dia a dia, perdendo-se em meio ao tempo *chrónos*, que é o que tem ditado as regras de nossas ações tanto dentro quanto fora das instituições escolares. Pude perceber isto quando iniciei meu caminho na docência, me deparando com um contexto de infância diferente daquele que eu pude experienciar, com creches e escolas cercadas por muros, cimentadas quase por completo, sem grama, quase sem terra, pouquíssimas árvores e muitas paredes.

Foi então que comecei a pensar ainda mais sobre como as miudezas de minha vida foram importantes para a minha constituição como sujeito e o quão poderiam fazer falta

¹ Conceito que será explorado na dissertação. Preliminarmente, o termo *infraordinário* foi introduzido pelo escritor francês Georges Perec e refere-se aos aspectos do cotidiano que, embora comuns e frequentemente ignorados, são fundamentais para a compreensão da vida e da experiência humana. O pensador utilizou esse conceito para enfatizar a importância de observar e registrar o que é banal e trivial, propondo que a essência da vida se encontra nas pequenas coisas que muitas vezes passam despercebidas por nós.

para as crianças com as quais trabalhava. Não digo que os espaços disponíveis não pudessem propiciar uma gama de aprendizados e vivências, afinal, cada ambiente e situação possuem a sua importância, mas em minha concepção tudo poderia ser ampliado e os ambientes tornados ainda mais potencializadores em experiências.

A partir disso e dos estudos realizados já no início da graduação em Pedagogia, iniciei minha jornada de pesquisas em torno dessa temática, aproveitando cada oportunidade de aprender, conviver e partilhar. Entre leituras, estágios, muitas trocas e vivências, pude acumular experiências que, ainda na época, resultaram na escrita da minha monografia de conclusão de curso, cuja temática abordava as contribuições do brincar e da interação nos espaços da natureza para o desenvolvimento infantil.

Além de um aprofundamento teórico sobre a temática, por meio da pesquisa realizada, busquei compreender o brincar e a interação na infância em meio à natureza; analisar os benefícios dessa interação para o desenvolvimento infantil; refletir sobre a visão de pais e educadores quanto à influência do brincar na natureza durante a infância; conhecer os espaços de interação com a natureza aos quais as crianças têm acesso; e apresentar possibilidades de atividades ao ar livre para crianças e suas famílias.

Durante a elaboração da monografia, meus estudos foram fundamentados em autores como Roger Hansen, Maria da Graça Souza Horn, Maria Carmen Silveira Barbosa, Richard Louv e Maria Isabel Amando de Barros. Na ocasião, realizei grupos focais por meio da plataforma *Google Meet*, organizados em dois encontros: o primeiro voltado a profissionais da educação atuantes na etapa da Educação Infantil, e o segundo, a pais de crianças inseridas nessa faixa etária. Os diálogos foram iniciados a partir da exibição de um recorte do documentário “*O Começo da Vida – 2*”², que suscita importantes reflexões sobre a relevância da interação com a natureza para o desenvolvimento infantil. Após a exibição, promoveu-se uma conversa orientada por roteiros prévios, com perguntas específicas para cada grupo - professores e pais -, mas conduzida de maneira a favorecer a espontaneidade das falas.

Essa pesquisa mostrou que todos os pais participantes reconhecem a importância de proporcionar às crianças momentos de livre exploração na natureza e, sempre que

² Lançado em 2020 e dirigido pela cineasta Renata Terra, o documentário “*O Começo da Vida – 2*”, filmado em diversos países e comentado por especialistas internacionais, aborda o crescente distanciamento entre a sociedade e o mundo natural, intensificado nas últimas décadas. A produção alerta para as possíveis consequências desse afastamento e discute como o processo de urbanização tem contribuído para a redução dos espaços de contato direto com elementos naturais, especialmente nos grandes centros urbanos.

possível, criam ou frequentam espaços que favorecem essa conexão, seja no quintal de casa, no bairro, em praças públicas, sítios ou mesmo por meio do turismo rural. Outro aspecto é que os educadores demonstraram grande preocupação com a limitação dos espaços disponíveis nas instituições de Educação Infantil, os quais, em sua maioria, são bastante restritos. Apesar disso, buscam alternativas para minimizar essa carência de ambientes naturais, por meio de atividades variadas dentro e fora do espaço escolar - como brincadeiras ao ar livre, caminhadas pela cidade ou mesmo a inserção de elementos naturais na sala de aula.

Os objetivos propostos foram alcançados naquela oportunidade, porém, ao mesmo tempo apresentaram novos (des)caminhos a serem trilhados no decorrer dessa nova jornada que iniciei no segundo semestre do ano de 2024 como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), *campus* de Frederico Westphalen.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, por mais que a pesquisa tenha como palavras-chave as infâncias, a escola e a natureza - comuns e já presentes durante a minha pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso durante a graduação - agora ela assume uma nova perspectiva, reconhecendo que há uma certa “pedagogização” da natureza e essencialização da criança “naturalmente” vinculada ao meio ambiente. Assim, havendo no plano discursivo, uma naturalização da criança - que desconsidera as interseccionalidades que a constituem como sujeito. O cenário contemporâneo, especialmente no contexto pós-pandemia do COVID-19 apresenta inúmeras maneiras de abordar a temática crianças e natureza, porém estas, em sua grande maioria, são carregadas de ações comerciais a partir de projetos, programas, formações, livros e outros materiais produzidos e comercializados em nome de uma educação da infância conectada à natureza.

No momento presente, em busca de uma perspectiva mais problematizadora acerca desse tema, com uma maior experiência na Educação, porém sentindo ainda a necessidade de reflexões mais profundas nessa área, com menos prescrições e mais sensível às sutilezas das relações que estabelecemos com a e na natureza, me desafiei a aprofundar os estudos numa pesquisa situada no campo da Educação Ambiental Menor (Paula Corrêa Henning; Fabiana Aparecida de Carvalho e Leonardo Aparecido de Souza Bergamo); em conexão com interlocutores que assinalam a infância como potência de um

devir, a infância enquanto condição de existência (Walter Kohan; Carlos Skliar; Giorgio Agamben).

Nesse percurso, a criança curiosa seguiu em busca de novas possibilidades, impulsionando também meu próprio movimento investigativo e afetivo, em direção a outros modos de pensar e viver a educação.

Desta forma, o presente estudo situa-se na linha de pesquisa 3 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI): “Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias”, cujo objetivo é problematizar, analisar, comparar, identificar e/ou propor práticas educativas em que as diversas tecnologias e linguagens podem se mostrar a serviço da compreensão sociocultural, desenvolvimento educacional e ainda apreensão das singularidades do sujeito, identificadas por suas linguagens de representação, em sua relação ao contexto do qual faz parte.

Nesse sentido, com base nas leituras e discussões realizadas ao longo dos componentes curriculares relacionados à linha 3, e tendo como referência autores como Sibilia (2002), Kenski (2007) e Dardot e Laval (2016), a temática de pesquisa aqui apresentada pode ser compreendida no contexto da sociedade neoliberal e dos avanços tecnológicos ocorridos especialmente nas últimas décadas, os quais exercem influência direta sobre todos os setores sociais. De fato, a realidade contemporânea, pautada em muitos de seus princípios pelos ideais capitalistas, impõe um ritmo acelerado marcado pela exigência de intensa e contínua produtividade, o que gradativamente nos desconecta daquilo que importa - no caso desta pesquisa, a valorização das pequenas coisas e a simples contemplação do que nos cerca.

De acordo com Sibilia (2002), essa aceleração vivenciada no contexto da sociedade neoliberal, é resultado da busca por uma sincronização mundial das tarefas humanas a serviço do capitalismo industrial, realidade em que emergem as expressões como “perda de tempo” e “tempo é dinheiro”, por meio das quais, pode-se ter uma compreensão acerca da supervalorização de uma grande produção, realizada em curto espaço de tempo, em detrimento de outros aspectos tão importantes da vida em sociedade, como a valorização do sujeito, sua cultura e contextos de vida. Essa perspectiva visa tão somente a maximização dos lucros e a produção de corpos dóceis e úteis, do ponto de vista econômico, ou seja, que não questionem, somente produzam - o que é definido por Foucault (2008) como “biopoder”.

Segundo Dardot e Laval (2016), essa concepção neoliberal é capaz de moldar e transformar os indivíduos de forma a estarem imersos na lógica do mercado e, condizentes às suas exigências, devendo cada um ir em busca de sua máxima produtividade e eficiência, pautando-se nos preceitos da autoexigência e competição. Dessa maneira, as tão diversas ferramentas tecnológicas disponíveis atualmente, ao invés de tornarem nossas vidas mais leves e descomplicadas, pela facilidade que propiciam, acabam por intensificar ainda mais esse processo de aceleração, afinal, tem-se a impressão de que não há mais tempo para parar, observar, contemplar...

Tudo precisa ser feito de maneira ágil e contínua, a fim de que cada ação do nosso dia a dia seja executada o mais rápido possível e que os resultados obtidos somem a maior quantia que pudermos. Isto, porque, de acordo com Kenski (2007), as tecnologias passaram a ser utilizadas como forma de manter e ampliar os poderes políticos e econômicos das grandes potências, não sendo mais vistas como uma ferramenta de simplificação da vida cotidiana. Contexto este, que se intensificou fortemente após a Guerra Fria, por meio do início da era tecnológica (1990), baseada no pensamento neoliberal e que, vêm modificando cada vez mais a vida em sociedade nos mais diversos aspectos. Dentre eles, está a Educação que, também é influenciada diariamente pela inserção das novas tecnologias.

Ainda segundo Kenski (2007), a Educação que visava uma formação que possibilitasse o domínio de conhecimentos e melhora da qualidade de vida, convive hoje com a emergência de outras relações de poder dentro do contexto educacional, como por exemplo, a escolha de um currículo socialmente válido. O que, exerce domínio direto no que deve ser trabalhado nas instituições escolares, por meio das diretrizes e parâmetros impostos de maneira generalizada e superficial pelas políticas públicas. Realidade esta, que exige um cenário de muitas cobranças, de roteiros pré-estabelecidos, pautada no controle, por meio de práticas que se limitam às quatro paredes da sala de aula, que vê no professor, a centralidade dos processos e deixa de lado as experiências que promovem uma conexão simples e potencial com as crianças, no contato direto com a natureza, por meio das miudezas e sutilezas do cotidiano.

Dada a contextualização apresentada e a narrativa das minhas vivências, esta pesquisa se baseou na seguinte problemática: *Perscrutando possíveis educações ambientais menores, como podemos experienciar a natureza infraordinária com as infâncias na escola?* Buscando explorar o problema de pesquisa delineado, teve-se como

objetivo geral *problematizar as experiências com as crianças na natureza infraordinária em torno da escola*, do qual emergiram os seguintes objetivos específicos: *(a) produzir práticas de cuidado com a natureza infraordinária por meio das oficinas que serão realizadas com as crianças; (b) experienciar as infâncias e o infraordinário na natureza sob a perspectiva das possíveis educações ambientais menores; e (c) escutar os modos como as crianças enunciam sentidos por meio de suas narrativas na natureza infraordinária.*

Partindo da compreensão de que, antes de iniciar qualquer proposta de escrita acadêmica, é importante realizar um processo prévio de pesquisa - que envolva a exploração e o aprofundamento do tema escolhido -, também realizamos esse percurso investigativo. Esse processo é conhecido como “Estado da Arte”, “Estado do Conhecimento” ou “Estado da Questão”, e tem como objetivo mapear a produção existente sobre o assunto, identificando as contribuições de outros pesquisadores, as reflexões teóricas desenvolvidas e os percursos metodológicos adotados nos estudos já realizados.

O campo teórico da pesquisa se dá a partir dos estudos pós-críticos - termo utilizado pelo autor Tomaz Tadeu da Silva (2007) para marcar a presença do pós-estruturalismo no campo da educação. Esse conjunto de reflexões permite reconhecer a influência de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari nas discussões educacionais.

Segundo Silva (2007, p. 146)

[...] as teorias Pós-críticas, ao contrário das acusações que lhes são feitas, ao deslocarem a questão da verdade para aquilo que é considerado verdade, tornam o campo social ainda mais politizado. A ciência e o conhecimento, longe de serem o outro do poder, são também campos de luta em torno da verdade.

A noção de política, nesses estudos, ultrapassa seu entendimento tradicional. Por isso, eles provocam desconforto e lançam um olhar crítico sobre conceitos como alienação, emancipação e autonomia. O conhecimento é indissociável do poder, que não se extingue, mas se reorganiza e assume diferentes formas. Está presente em todos os lugares, manifestando-se de maneira múltipla. As reflexões acerca da cultura, dos modos de existência e das relações de poder atravessam tais perspectivas teóricas, conduzindo-nos ao exercício constante da suspeita.

A partir disso e com o intuito de compreender como a Educação Ambiental e as infâncias, à luz das teorizações pós-críticas, têm sido abordadas e visibilizadas em dissertações e teses da área da Educação, realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos as seguintes palavras-chave:

“infâncias” e “educação ambiental menor”. A partir desse critério, foram rastreados vinte e cinco trabalhos³; no entanto, apenas um deles apresentava relação direta com a temática desta pesquisa, ou seja, com foco na Educação Ambiental Menor e as infâncias.

Adotando as palavras-chave “infâncias” e “Educação Ambiental Pós-Crítica”, foram localizados dois trabalhos, os quais, porém, não apresentavam vínculo com o tema proposto. Dessa forma, do conjunto de vinte e cinco trabalhos encontrados, apenas um demonstrou afinidade com a abordagem aqui investigada. Trata-se da dissertação intitulada *Educação ambiental e filosofia: infâncias como experiências de invenção de problemas*, de Paola Silveira de Oliveira, defendida em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

A partir de três questões centrais - como a filosofia com crianças pode contribuir para expandir os pensamentos infantis sobre nossa relação com o planeta; como podemos tecer um encontro entre Educação Ambiental, infâncias e filosofia; e que efeitos de sentido são produzidos por crianças da Educação Infantil quando mobilizamos outros modos de pensar essa relação -, a pesquisa rompe com abordagens instituídas e propõe educações menores, alicerçadas em experiências filosóficas com crianças. Tais experiências buscam modos alternativos de pensar nossas relações com o mundo e com a própria vida.

Ao ler a dissertação, observamos o uso da expressão “educações ambientais menores”. Foi, portanto, a partir do encontro com esse trabalho que também ousamos pensar em outras possibilidades de educações ambientais menores. Nas palavras da autora:

A problematização pode nos trazer forças ativas e criativas e dar vasão à vida e às múltiplas possibilidades de experimentá-la. Fortalecendo a potência de criação, buscamos pensar em outras educações ambientais menores que permeiem a vida, que a problematizem. Carecemos de novas criações e ao ouvir atentamente o que as crianças tinham a nos dizer, a coragem para pensar pulsava fortemente, tensionando e rompendo com as verdades estabelecidas (Oliveira, 2022, p. 34).

Assim, também nos engajamos nessa proposta: a de criar outras possibilidades, desvinculadas de prescrições e manuais, que não tivessem como objetivo ensinar às crianças o que fazer com o meio ambiente. Ao pensarmos a partir de uma educação menor, a sala de aula se transforma em um espaço de luta e de produção do presente - um lugar

³ Vale mencionar que realizamos uma análise dessas produções, disponíveis em Neiss e Habowski (2024). Entretanto, considerando que apenas essa dissertação possui total afinidade com o presente tema de pesquisa e visando uma maior fluidez do texto, optamos por mencioná-la apenas.

onde se pensa para além das políticas educacionais instituídas. Partiu-se do pressuposto de se voltar às miudezas e sutilezas do cotidiano, valorizando as experiências como dimensão constitutiva do processo formativo. Neste sentido, a investigação empreendida propôs um esforço teórico-metodológico orientado à construção de outros modos de ver, escutar e compreender com as infâncias, reconhecendo sua pluralidade, complexidade e capacidade de agência na produção de sentidos sobre o mundo.

Para tanto, a dissertação construída por meio dessa pesquisa está organizada em nove capítulos, articulados de forma a sustentar o percurso investigativo de modo coerente e reflexivo. O **Capítulo I**, aqui desenvolvido, apresenta o vínculo da pesquisadora com o objeto de estudo, ancorado em experiências pessoais que a constituíram enquanto sujeito da infância e pesquisadora. Este capítulo também explicita os objetivos da pesquisa e sua justificativa, fundamentando o lugar de enunciação e os motivos que impulsionaram a investigação.

No **Capítulo II**, intitulado “*Metodologia: caminhos para estar e construir com as crianças*”, descrevemos a abordagem metodológica que orientou a pesquisa, os procedimentos adotados e os caminhos que conduziram a produção e a análise dos dados.

O **Capítulo III**, denominado “*A natureza infraordinária como acontecimento: quando o cotidiano vira experiência*” apresenta a primeira linha de sentido construída na análise dos dados obtidos na presente pesquisa, por meio da compreensão da educação ambiental como experiência sensível e situada, articulando, sobretudo, as contribuições de Georges Perec (2013) e Ailton Krenak (2019), via a noção de educações menores em Paula Henning (2017), além das perspectivas de experiência e infância em Walter Kohan (2004) e Giorgio Agamben (2008). A partir das narrativas das crianças, o texto evidencia que o cotidiano - compreendido como infraordinário em Perec (2013) - ganha densidade quando vivido com atenção, revelando que são os detalhes, os gestos mínimos e as experiências corporais que produzem sentido.

No **Capítulo IV**, tratamos da temática: “*Corpo, relação, escuta e conflito*”, evidenciando que a experiência educativa se constitui como acontecimento relacional, corporal e afetivo, no qual escuta, conflito e vínculo se entrelaçam como dimensões indissociáveis do aprender. A partir das interações com as crianças, o texto desloca a centralidade do cognitivo para o sensível. As situações de disputa, aproximação e conflito revelam, à luz de Michel Foucault, a escola como espaço atravessado por relações de poder e micropolíticas.

Já o **Capítulo V**, nomeado como “*O tempo da experiência em conflito com o tempo da escola*”, traz à tona o conflito entre o tempo cronológico e produtivista da escola e o tempo da experiência vivido pelas crianças, evidenciando como a lógica do relógio, dos prazos e da eficiência tende a interromper, acelerar e empobrecer as vivências significativas. A partir de referências como Agamben (2008), Benjamin (1994) e Biesta (2017), discutimos o esvaziamento da experiência na contemporaneidade e sua intensificação no contexto escolar, onde práticas adultocêntricas limitam a inventividade, a escuta e a participação das crianças. Em contraposição, valorizamos a temporalidade da infância - marcada pelo *aión* (tempo da experiência) e pelo *kairós* (tempo oportuno) - como espaço de criação, sensibilidade e abertura ao imprevisto. Os episódios vividos nas oficinas revelam que, quando o controle se flexibiliza, emergem aprendizagens potentes ligadas ao corpo, à natureza e às relações, constituindo uma educação ambiental menor que se faz nas frestas do cotidiano.

Na sequência, através do **Capítulo VI**, intitulado “*Colecionar o mundo: memória, cheiro, objeto e afeto*” problematizamos a Educação Ambiental a partir da perspectiva de uma educação menor, evidenciando que o aprendizado não se reduz à transmissão de conteúdos ou à reprodução de práticas normativas, mas emerge das experiências sensíveis, afetivas e cotidianas vividas pelas crianças. A partir de narrativas sobre cheiros, memórias e objetos recolhidos, demonstrou-se que a relação com o mundo é construída por meio de vínculos, afetos e lembranças instáveis, que escapam ao controle e à lógica produtivista da escola. Ao valorizar o ínfimo, o infraordinário e a escuta das crianças, o intuito do texto foi tensionar a educação ambiental hegemônica - marcada por discursos moralizantes, prescrições e pela centralidade da sustentabilidade - propondo uma abordagem que privilegia a imaginação, o encontro, a incerteza e a pluralidade de saberes. Nesse sentido, a educação ambiental menor como prática ética, política e poética, que reconhece a interdependência entre sujeitos e natureza, acolhe a diferença e resiste às formas de padronização, abrindo espaço para outras maneiras de aprender, narrar e habitar o mundo.

Por meio do **Capítulo VII**, denominado “*A escola como território vivo*” compreendemos a escola como espaço em constante construção, sendo atravessado por relações, afetos, corpos e experiências que extrapolam sua organização formal e disciplinar. A partir das experiências vividas nas oficinas, evidenciou-se que a aprendizagem emerge do encontro sensível com o espaço, com o outro e com as diferentes

formas de vida, manifestando-se em gestos simples, como o abraço, o brincar, o explorar e o habitar o ambiente de maneira inventiva. Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas um espaço físico e passa a constituir-se como lugar de pertencimento, memória e criação, onde o corpo, o afeto e o cotidiano produzem conhecimentos encarnados.

Posteriormente, no **Capítulo VIII**, nomeado como “*O cuidado que nasce do vínculo*”, discutimos o cuidado como uma dimensão relacional, afetiva e situada que emerge das experiências cotidianas das crianças em interação com o ambiente, com os outros e consigo mesmas. A partir dos episódios vividos no contexto escolar, problematizamos uma concepção normativa de cuidado, que é centrada na prevenção, no controle e nas regras e propomos entendê-lo como resposta sensível ao que acontece nos encontros, valorizando o vínculo, a escuta e a atenção ao infraordinário. Inspirados em autores como Jorge Larrosa (2015), Leonardo Boff (2008) e Nel Noddings (2013), o cuidado é entendido como fundamento ético da existência e da educação, manifestando-se em gestos simples como observar um fermento com curiosidade, negociar espaços, respeitar plantas e animais, reparar danos ou acolher diferenças.

Por fim, no **Capítulo IX**, denominado “*A infância como potência política: bagunça, excesso, invenção*” pensamos a infância como uma potência política que se manifesta na bagunça, no excesso, na invenção e nas múltiplas formas de habitar o espaço escolar, rompendo com a lógica tradicional de ordem, controle e previsibilidade. A partir das experiências vividas com as crianças, entendemos que a desordem não é ausência de aprendizagem, mas condição para que ela aconteça, pois é no agir coletivo, na curiosidade, na criação e nas interações com o ambiente que emergem práticas de cuidado, responsabilidade e pertencimento. Assim, a escola é ressignificada como um território aberto à experimentação, onde crianças produzem sentidos, transformam ambientes e participam ativamente da construção do comum, afirmando o aprendizado como experiência ética, estética e coletiva.

Apresentado o delineamento organizacional da presente dissertação, na próxima seção destacamos os aspectos éticos-metodológicos desta pesquisa, evidenciando os caminhos traçados para a produção e a análise dos dados.

2 METODOLOGIA: CAMINHOS PARA ESTAR E CONSTRUIR COM AS CRIANÇAS

Com o intuito de produzir mais sentidos do que respostas fechadas, esta pesquisa adotou o Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção para a produção e análise de dados. A principal referência utilizada foi a obra *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-Intervenção e Produção de Subjetividade*, organizada por Passos, Kastrup e Escóssia (2009). Nessa abordagem, mais do que a busca de dados ou informações, propomos vivenciar, operar e aprender conjuntamente, compreendendo a pesquisa como um processo contínuo de articulação entre o objeto de estudo e seu plano de produção.

Na cartografia, o percurso da investigação se constrói no próprio fazer, a partir de rastros e pistas que emergem ao longo do trajeto. Trata-se de um método que não se submete a regras ou esquemas fixos, permitindo uma imersão no campo de pesquisa, por meio da observação, participação e partilha da experiência. Nesse contexto, a atualização de um acontecimento de saber, emergente de um território movente e instável, que é o encontro em diálogo, torna indistinta a separação entre descoberta e criação, desfazendo-se, assim, a “ilusão da inteligência”⁴ como algo fixo ou previamente dado.

Diferentemente de abordagens que visam capturar estruturas estáveis ou estados definidos, a cartografia se propõe a acompanhar processos em sua fluidez e multiplicidade. Romagnoli (2009) compara essa perspectiva à experiência de adentrar um oceano sem barco: é preciso mergulhar, acompanhar os fluxos, perceber as correntes e escolher as direções a seguir enquanto se está imerso. Nessa metáfora, o lugar do pesquisador é importante, uma vez que a produção do conhecimento emerge das sensações, percepções e afetos vividos no encontro com o campo.

Segundo Deleuze e Guattari (1995), a cartografia caracteriza-se como a arte de construir um mapa inacabado e aberto, no qual é possível traçar caminhos e movimentos,

⁴ “Através da descrição da *dinâmica atencional*, procuramos apontar (...) um método que assume uma perspectiva construtivista do conhecimento, evitando tanto o objetivismo quanto o subjetivismo. O objetivismo e o subjetivismo são duas faces de uma mesma política de pesquisa, o realismo cognitivo. Por sua vez, adotando uma política construtivista, a *atenção* (...) acessa elementos processuais provenientes do território (...) onde o conhecimento que se produz não resulta da representação de uma realidade pré-existente. Mas também não se trata de uma posição relativista, pautada em interpretações subjetivas, realizadas do ‘ponto de vista’ do pesquisador. (...) [Nós] costumamos esquecer o lento e laborioso processo de construção do conhecimento, chegando a acreditar que ele não existiu e, se existiu, foi sem importância para os resultados a que se chegou. Trata-se de uma ilusão da inteligência, que devemos procurar apagar, bem como a ilusão de uma suposta atitude natural. Em seu lugar, pode ser cultivada a *atenção* (...) que, através da criação de um território de observação, faz emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar” (Kastrup, 2007, p. 21-22).

analisar linhas, espaços e devires. Trata-se de um processo em constante transformação, que rejeita a fixidez e privilegia a multiplicidade. Para Romagnoli (2009), a cartografia constitui uma potente ferramenta de investigação por sua capacidade de abarcar a complexidade e lidar com as zonas de indeterminação que a acompanham. Ao colocar problemas, investigar o coletivo de forças presente em cada situação e resistir aos dogmas reducionistas, a cartografia é um método atento à multiplicidade do real. Deleuze e Guattari (1995, p. 36) explicam que a cartografia dá forma a um rizoma, definido nos seguintes termos:

Um rizoma não começa, nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

A noção de rizoma remete a algo que está sempre em processo, aberto, sem se encerrar sobre si mesmo, em razão das múltiplas linhas, conexões, heterogeneidades e multiplicidades presentes na realidade. Conforme Deleuze e Guattari (1995, p. 32), o rizoma “conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza”. Os autores ainda afirmam que “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 17), demonstrando que a pesquisa, ao adotar essa perspectiva, também está sujeita a mudanças em seu percurso, abrindo-se a novos e distintos caminhos ao longo do processo, de acordo com as transformações que se fizerem necessárias. Afinal, o rizoma não segue uma lógica linear de desenvolvimento dos princípios às consequências.

Outro aspecto da cartografia, enquanto método de pesquisa, é o que destacam Barros e Kastrup (2015, p. 71), ao afirmarem que o pesquisador precisa falar “de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência”. Há, portanto, uma processualidade à própria escrita. Nesse sentido, não é possível ao cartógrafo assumir uma postura de distanciamento ou neutralidade frente ao objeto investigado.

É importante destacar que, embora o cartógrafo não siga uma trajetória linear e sequencial, é imprescindível que haja uma orientação que conduza o percurso da pesquisa. Essa orientação permite a interação entre o pesquisador, o objeto e os participantes da investigação, favorecendo a produção de efeitos no próprio processo investigativo (Passos; Barros, 2015). Tal dinâmica possibilita transformações tanto na realidade quanto no pesquisador. Nesse sentido, o lugar do cartógrafo consiste em

manter-se atento à detecção de signos e forças em circulação, que compõem os processos em uma perspectiva aberta ao inusitado (Kastrup, 2015).

Dessa forma, entendemos que essa abordagem metodológica pode possibilitar um devir-criança⁵, um encontro com as crianças, que nos permite escutar suas perspectivas, acompanhar suas experiências e ações, e compreender suas escolhas. A produção e a análise dos dados ocorreram a partir da dimensão processual da relação entre a pesquisadora e as crianças. Nesse percurso, a pesquisadora-cartógrafa observou, vivenciou, acompanhou e analisou os rastros que emergiam da convivência com as crianças na natureza infraordinária. Tratou-se, portanto, de um exercício de escuta sensível, sustentado por uma atenção flutuante e menos categorizadora, que buscou acolher as infâncias em sua multiplicidade e potência. Essa atenção flutuante, segundo o exemplo apresentado por Deleuze (2006), assemelha-se à de um caçador em estado de vigília, aguardando algo cuja natureza, momento, origem e forma são desconhecidos. O caçador mantém-se atento a cada movimento e mudança em seu entorno, sem impor sua vontade ou desejo sobre ele. Essa forma de atenção permite perceber as nuances mais sutis que podem levar à captura da presa.

Kastrup (2009) explica que a atenção do cartógrafo pode apresentar quatro variações: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. O ato de rastrear refere-se à capacidade de acompanhar mudanças de velocidade, aceleração, posição e ritmo, não se tratando de uma busca por informações, mas sim da identificação de pistas ao longo da experiência. Já o toque relaciona-se com rápidas sensações despertadas, nas quais algo acontece e demanda nossa atenção, podendo apresentar diferentes graus de intensidade. Assim, o processo ocorre sem abrir mão da imprevisibilidade, elemento fundamental nesse método de pesquisa.

O pouso, por sua vez, permite a emergência de um novo território, reconfigurando o campo de observação utilizado até então e alterando a escala da atenção do cartógrafo. Na última variação, conhecida como reconhecimento atento, a atitude investigativa do cartógrafo, segundo Kastrup (2009, p. 45), “seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo”, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto. É preciso então calibrar novamente o

⁵ Segundo Kohan e Fernandes (2020, p. 8) um devir-criança se trata de um corpo que não imita ou quer se tornar uma criança, mas um corpo que, desprendido das suas unidades já conhecidas, experimenta as potências do infantil. Para Schérer (2009), o devir-criança é uma “máquina de guerra” contra os adultos! Um distanciamento que permite que ela forje armas para a luta.

funcionamento da atenção, repetindo mais uma vez o gesto de suspensão”. Sendo assim, a experiência da cartografia ocorre de maneira muito singular para cada pesquisador, partindo daquilo que lhe chama a atenção ao longo da pesquisa e que, por sua vez, pode se modificar a qualquer momento. Todavia, em todos os casos, as “informações, saberes e expectativas do pesquisador precisam ser deixados na porta de entrada, e o cartógrafo deve pautar-se sobretudo numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade” (Kastrup, 2009, p. 48-49).

Quanto às técnicas de produção e análise de dados, adotou-se a realização de oficinas com as crianças participantes, organizadas em oito encontros, cada um com duração aproximada de uma hora e meia. Com o objetivo de adequar as atividades à realidade da turma e possibilitar um primeiro contato mais próximo com a pesquisadora, foi realizada, previamente ao início das oficinas, uma tarde de observação.

Inicialmente, estavam previstos cinco encontros. Entretanto, por sugestão da banca de qualificação do projeto e considerando a necessidade de um tempo mais prolongado de inserção no campo para que o infraordinário pudesse ser enunciado pelas crianças ao longo do processo de geração de dados, o número de encontros foi ampliado, conforme as possibilidades da escola.

As oficinas estavam previstas para iniciar em setembro, mas, devido à instabilidade da Plataforma Brasil, tiveram início apenas em outubro. Como esse período coincide com avaliações internas e externas, além de diversas programações escolares (passeios, gincanas, palestras), o total de encontros foi limitado a oito, a fim de não interferir nas atividades da instituição e respeitar as adaptações ainda necessárias no contexto de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Para a condução dessas oficinas, foi elaborada uma proposta orientadora contendo sugestões de atividades a serem desenvolvidas. No entanto, em consonância com o método de pesquisa adotado, essa organização foi flexível e passível de alterações ao longo do processo, conforme as dinâmicas e necessidades que emergiram. Busquei manter-me aberta aos desvios de percurso e às adaptações que se fizeram necessárias, de modo a possibilitar uma experiência sensível às narrativas, expressões e contribuições espontâneas das crianças, bem como receptiva ao inesperado que veio a surgir no contexto das oficinas.

Com a intenção de registrar as narrativas infantis, a atmosfera dos encontros, as descobertas realizadas e os caminhos eventualmente trilhados, foi mantido um diário de

campo. Nesse diário, anotei os principais elementos e experiências vivenciadas em cada encontro, os quais subsidiaram a análise dos dados. Barros e Kastrup (2015) destacam a relevância da elaboração de um diário como instrumento para tornar visível a produção dos dados na pesquisa. Mais do que registrar informações, esse procedimento confere visibilidade ao próprio processo de construção coletiva do conhecimento. Segundo os autores, ao ser incorporado à pesquisa, o diário restitui um texto analítico ampliado, na medida em que expressa ideias tanto dos pesquisadores quanto dos participantes envolvidos.

Dessa forma, o diário de campo foi constituído a partir da participação, da observação e das interações das crianças ao longo de todos os momentos das atividades desenvolvidas. Nele, foram preservadas as falas das crianças exatamente como eram proferidas, reconhecendo-se que a linguagem verbal, incluindo aspectos como a pronúncia, integra de maneira indissociável os seus modos de expressão e produção de sentido.

Para que os registros do diário de campo se transformassem em episódios capazes de traduzir o que foi observado em campo, evidenciando a complexidade da participação das crianças, tornou-se necessário narrar os acontecimentos de forma minuciosa. Entendo que esse exercício não se limita à descrição das ações das crianças ou à reprodução do que disseram. Foi preciso contextualizar as situações narradas, descrevendo detalhadamente a cena, o espaço, as circunstâncias, os sujeitos envolvidos, bem como as manifestações corporais e as expressões faciais das crianças, considerando que elas se comunicam continuamente por meio do corpo. Também se buscou explicitar o desfecho de cada situação, de modo que o leitor, mesmo não tendo presenciado o acontecimento, pudesse apreender como as ações se desenrolaram e o que possivelmente as motivou. Dessa maneira, a análise dos dados possibilitou inferências acerca de como as crianças concebiam, naquele momento específico, e de que modos enunciavam sentidos por meio de suas narrativas da natureza infraordinária.

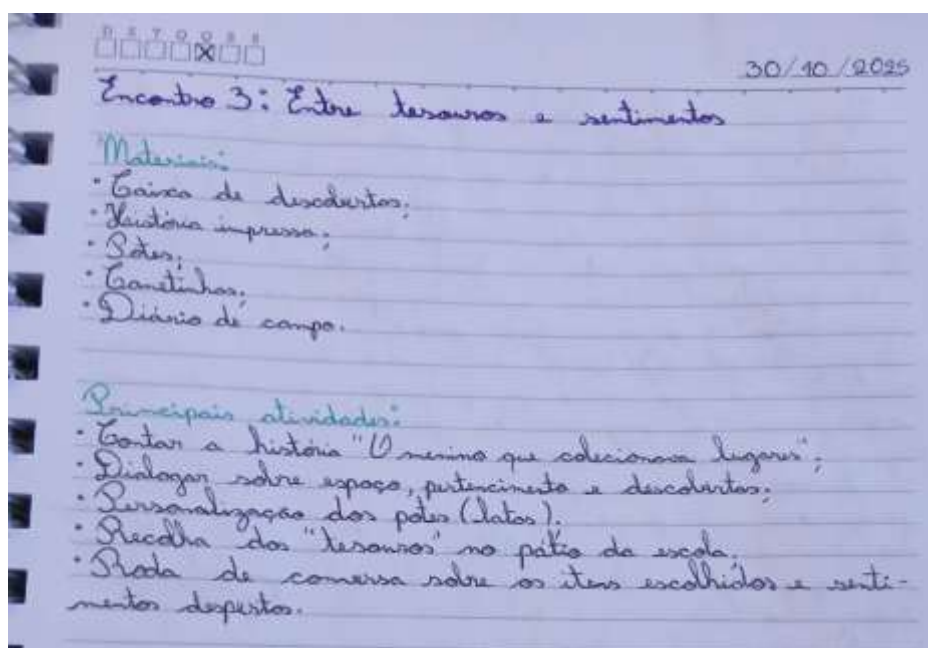
Para a elaboração dos episódios, procedi inicialmente à revisão cuidadosa do diário de campo, atentando-me aos eventos considerados relevantes para a pesquisa e ocorridos ao longo dos encontros. Em seguida, selecionei esses trechos e os organizei em um arquivo separado, a partir do qual desenvolvi cada episódio. Nesse processo, considerei a narrativa que pretendia apresentar e os objetivos analíticos a serem alcançados, buscando evidenciar, por meio da escrita, as contribuições da situação

narrada para o problema de pesquisa. Para tanto, contextualizei cada episódio ao explicitar o espaço em que ocorreu, delimitar o tempo e identificar os participantes envolvidos.

Os textos foram organizados como narrativas breves, com início, desenvolvimento e desfecho, de modo a favorecer a compreensão do leitor acerca dos aspectos que se buscou enfatizar em cada episódio. Para garantir o anonimato dos participantes, foram utilizados nomes fictícios, escolhidos pelas próprias crianças, acompanhados de suas respectivas idades.

O diário de campo foi meu companheiro durante toda a jornada de realização das oficinas, pois primeiramente era nele que eu registrava os materiais que precisaria levar a cada dia, bem como, uma síntese das principais atividades a serem realizadas.

Figura 2 – Diário de campo (organização)

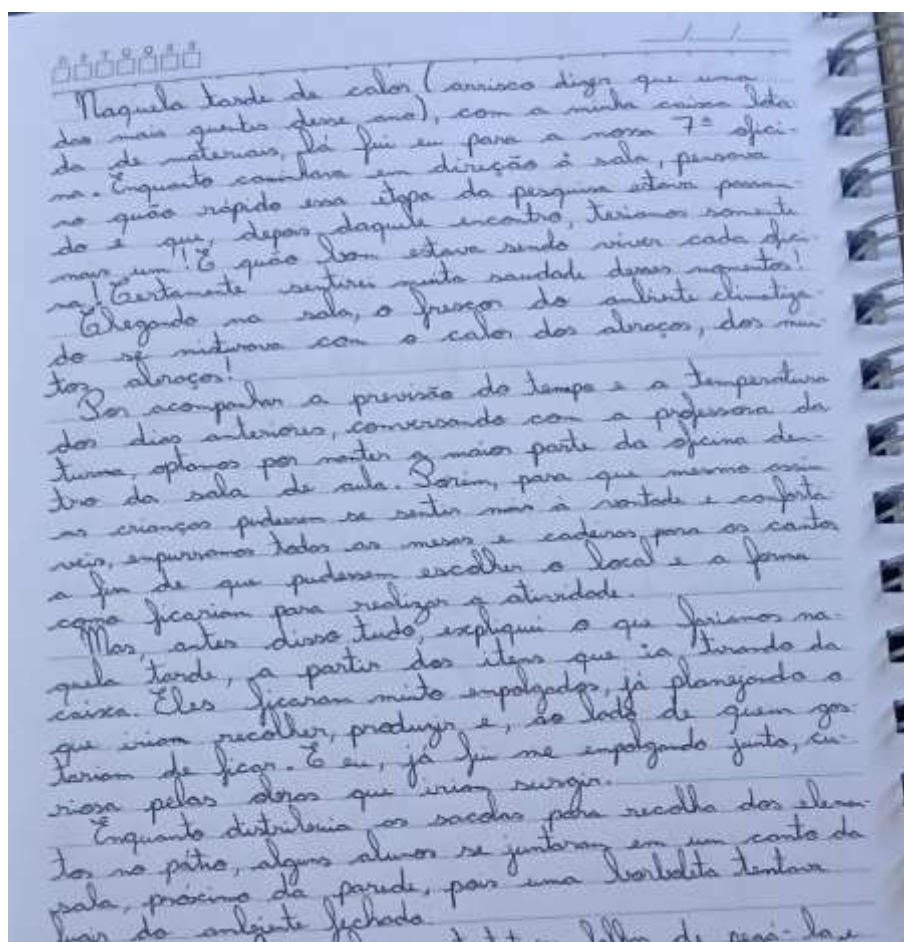


Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Durante os encontros, mas especialmente logo após a realização dos mesmos, era ali que eu registrava os principais acontecimentos, os sentimentos despertados, alegrias, frustrações, mudanças de rota e tudo mais o que julgava importante ter registro. Nos dias de encontro com as crianças, de forma muito assídua, logo após o expediente de trabalho, eu me organizava com o celular e o diário, transcrevendo as narrativas gravadas, a fim de tornar o registro o mais fidedigno possível, registrando os pequenos detalhes que não

podiam ser capturados pelo gravador ou pelas fotografias tiradas, mas que, certamente, seriam importantes para a produção das análises. E assim eu seguia, “horas à fio” escrevendo tudo o que conseguia. Muitas vezes, eram necessárias duas ou três noites até finalizar todo o encontro, mas ao final, vinha uma sensação de alívio, por ter tudo registrado e organizado naquele caderno, que já se tornara tão especial.

Figura 3 – Transcrição dos encontros



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Além disso, foram utilizadas fotografias produzidas por mim e pelas próprias crianças, conforme seus interesses e percepções do que consideraram significativo registrar. Desta forma, as imagens fotográficas integram o diário de campo e foram utilizadas para a produção de memórias do vivido pelas crianças, a partir de sua validação, bem como, para a mobilização das discussões. Então, a outra tarefa após cada encontro era salvar todas as fotografias no *notebook*, para estarem em segurança e já separar as principais, para no dia seguinte anexar no diário.

Figura 4 – Diário de campo (fotografias das crianças)



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Mais do que possibilitar diversas interpretações, por meio da fotografia, produzimos uma imagem que se constitui como memória de uma experiência vivida. Essa materialidade visual possibilita o retorno reiterado às circunstâncias e aos sujeitos nela inscritos, ativando a memória, a imaginação e os processos de criação, bem como a reconstituição da história experienciada, nas imagens e a partir delas. Segundo Menezes (2013, p. 91), “há algo na fotografia antes mesmo do ato de fotografar e ainda mais depois dele”. A fotografia também se torna um convite à experimentação, à reflexão e à observação de diferentes formas de perceber o mundo. Nesse sentido, é um gesto criativo e um desafio visual diante do que nos rodeia, estando ligada às verdades que nos constituem. Independentemente da linguagem verbal, ela comunica, ativa o pensamento e articula inferências construídas ao longo da existência.

Figura 5 – Diário de campo (fotografias da pesquisadora)



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Segundo Monteiro (2006), de forma mais técnica, a fotografia expressa a intenção do fotógrafo, embora sua interpretação possa variar conforme o olhar de quem a observa. O autor defende que a fotografia é um recorte da realidade, sustentado por três aspectos. Primeiramente, ela interrompe o fluxo contínuo do tempo, congelando um instante específico na sucessão dos acontecimentos. Em segundo lugar, trata-se de um fragmento cuidadosamente selecionado pelo fotógrafo, que define o tema, os sujeitos, o enquadramento, a iluminação, a composição e o sentido da imagem. Por fim, a fotografia transforma o espaço tridimensional em uma representação bidimensional, reduzindo a variedade cromática e simulando a profundidade do campo visual.

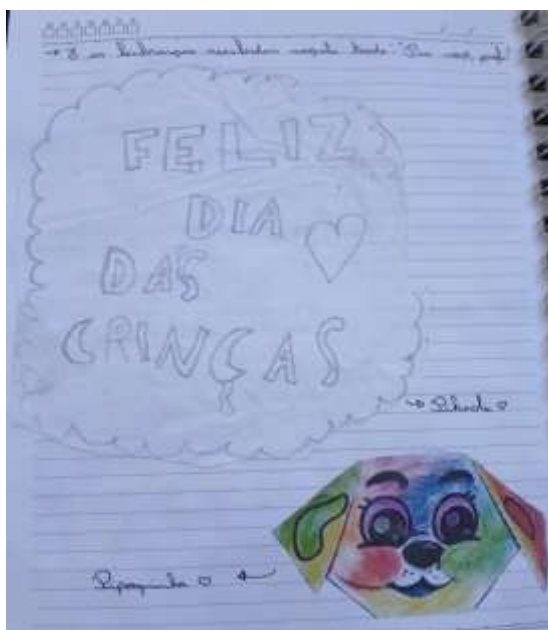
Assim, a fotografia carrega uma intencionalidade que, por vezes, se limita às margens do papel, restringindo a multiplicidade de interpretações. No entanto, esse recorte temporal também desperta a nostalgia, preservando algo que pode ser revivido ou ressignificado, mesmo que o momento original seja irrecuperável. Afinal, somos feitos de lembranças marcantes, encontros, emoções e sensações, elementos que se reativam quando nossos olhos encontram a imagem, ou quando ela nos encontra. São essas conexões que atravessam o tempo cronológico e penetram na dimensão dos sentidos,

tocando aspectos da experiência que muitas vezes escapam às palavras. Dessa forma, ao considerar a fotografia como um instrumento de expressão, memória e subjetividade, amplia-se sua função dentro da pesquisa para além do registro factual. É nesse contexto que a produção imagética das crianças ganha ainda mais relevância, pois permite acessar suas visões de mundo, seus afetos e suas formas singulares de se relacionar com o ambiente e com os outros.

Nesse contexto, a fotografia torna-se mais do que um recurso visual ou documental; ela se inscreve como parte do processo investigativo e narrativo desta pesquisa. É nesse entrelaçamento entre imagem, memória e experiência sensível que se abre espaço para outras formas de presença e escuta. Assim, dentro e ao redor da escola, no registro das miudezas junto à natureza infraordinária, que eu e as crianças nos afetamos. Tratou-se da experimentação de outros modos de nos relacionarmos com as infâncias e com a natureza, de maneira que, mesmo que mínima, escapassem do modelo dominante de prescrições. Pretendia-se com a pesquisa viver junto com as crianças, ao vivenciar os espaços da natureza infraordinária, brincando e cartografando por meio de narrativa essas experimentações.

Além disso tudo, o diário de campo também serviu de memorial para as lembranças que eram feitas e entregues pelas crianças. Cada uma foi colada e guardada com muito carinho e cuidado nas páginas destinadas a cada encontro.

Figura 6 – Lembranças



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Após a finalização de todos os encontros, as narrativas do diário e a transcrição das falas foram novamente organizadas e digitadas, para posterior utilização nas análises, totalizando 57 páginas.

Dada a organização geral da metodologia utilizada na produção e registro dos dados, no próximo tópico tratarei do campo investigativo da pesquisa, no intuito de contextualizar a temática do estudo, com o cenário escolhido.

2.1 Campo investigativo

Para a realização desta pesquisa, adotaram-se como critérios de inclusão da escola: tratar-se de uma escola do campo; desenvolver projetos que promovam a aproximação dos educandos com as vivências na natureza; e manter relação direta com símbolos e/ou elementos do ambiente natural. No que se refere aos critérios de inclusão dos(as) alunos(as), considerou-se a matrícula regular no primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como a autorização formal dos(as) responsáveis legais e a anuência da própria criança em participar da investigação⁶.

Ressalta-se que a participação das crianças ocorreu de forma voluntária, respeitosa e ética, em consonância com os princípios que orientam tanto a pesquisa quanto a prática pedagógica da instituição na qual atuei. Desse modo, a eventual não autorização por parte das famílias, assim como a recusa da própria criança em participar, não implicaria qualquer prejuízo à sua permanência ou envolvimento nas atividades escolares. Ainda que as propostas desenvolvidas no âmbito da pesquisa integrassem o cotidiano da sala de aula, partiu-se do entendimento de que as crianças não são obrigadas a participar de todas as atividades que lhes são propostas.

Nessas situações, caso a criança optasse por participar das atividades e discussões coletivas, sua presença seria respeitada; contudo, não haveria autorização para a utilização de suas falas, produções ou registros para fins de geração de dados da pesquisa. O mesmo procedimento seria adotado caso alguma criança, após inicialmente consentir, optasse por desistir ao longo do processo, possibilidade explicitada tanto aos(às)

⁶ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Frederico Westphalen, sob o número de CAAE 92583425.8.0000.5352.

responsáveis legais quanto às próprias crianças no momento do convite para participação. Por fim, destaca-se que todas as famílias autorizaram a participação, assim como todas as crianças aceitaram integrar a investigação. Já o critério de exclusão foi o seguinte para a escola: ser escola localizada em área urbana. E, como critérios de exclusão do aluno, considerou-se: falta de consentimento informado; incapacidade de participar devido a questões práticas ou éticas.

Desse modo, à luz dos possíveis riscos, como o desconforto decorrente da vergonha de verbalizar ideias ou o desejo das crianças de não participarem de determinadas atividades, e considerando os cuidados assumidos desde o início do trabalho de campo, compreendo que nenhum dos procedimentos adotados implicou prejuízos à dignidade das crianças participantes. No que se refere aos benefícios da pesquisa para os(as) participantes, entende-se que as principais contribuições estiveram relacionadas às vivências escolares das crianças e ao trabalho docente desenvolvido, além de possibilitar novas formas de ser, estar e se relacionar com o ambiente em que vivemos, por meio de atividades que incentivaram a criatividade e o contato com a natureza.

A partir da observação dos critérios adotados, a pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental Linha Pitangueira - uma escola da rede estadual de educação, localizada no interior do município de Tunápolis - no extremo oeste de Santa Catarina - e que, atualmente atende nove turmas, de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando 104 alunos - com crianças de uma turma do primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 7 – Pátio frontal



Fonte: Arquivo próprio da autora (2026)

Esta escola, localizada no meio rural, oferece uma diversidade de elementos da natureza, como um amplo gramado, árvores frutíferas, um campo de futebol, um horto medicinal, uma caixa de areia, uma horta e uma estufa.

Figura 8 – Horto medicinal



Fonte: Arquivo próprio da autora (2026)

Figura 9 – Gramado



Fonte: Arquivo próprio da autora (2026)

Figura 10 – Pátio aos fundos da escola



Fonte: Arquivo próprio da autora (2026)

A instituição também conta com refeitório, parque, quiosque, biblioteca, sala de informática, ginásio, seis salas de aula, sala dos professores, cinco banheiros, cozinha, sala da direção e sala da assistente técnico-pedagógica.

Figura 11 – Refeitório



Fonte: Arquivo próprio da autora (2026)

Figura 12 – Biblioteca



Fonte: Arquivo próprio da autora (2026)

A escola atribui grande importância às atividades de contato com a natureza. Destaca-se, inclusive, a escolha do nome da escola, que faz referência a uma árvore frutífera - a *pitangueira* - bastante comum na localidade onde a instituição está situada, a comunidade denominada “Linha Pitangueira”.

A economia de Linha Pitangueira é provida majoritariamente das áreas rural e agrícola, integrada ao perfil econômico geral do município de Tunápolis (SC), onde a agropecuária domina grande parte da produção. Sendo que as principais atividades desenvolvidas na comunidade incluem a agricultura familiar (cultivo de milho, feijão, soja etc.) e pecuária (criação de suínos, gado leiteiro e aves). Dessa maneira, o público atendido na escola, em sua grande maioria, são filhos de produtores rurais ou filhos de funcionários dessas propriedades.

Além disso, a comunidade também possui empreendimentos em várias áreas e associações locais, como centros esportivos e recreativos, que contribuem para a vida social e econômica no nível comunitário. Esses locais, inclusive, são amplamente utilizados pela escola para as suas atividades, pois se localizam de maneira muito próxima, no centro da comunidade.

Figura 13 – Centro comunitário de Linha Pitangueira



Fonte: Google Maps (2025)

Nesse contexto, a escola desenvolve diversos projetos relacionados ao cuidado e à interação com o meio ambiente, como a construção e manutenção de um horto medicinal, de uma horta, o cuidado com as árvores frutíferas e também está em fase final a construção de uma estufa para a produção de mudas diversas. Essas atividades ocorrem principalmente por meio do projeto *Pedagogia da Alternância*⁷, uma modalidade de ensino presente nas chamadas escolas do campo e que envolve diretamente os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, mas também se estende a todos os demais estudantes da instituição.

Foi essa ampla oferta de locais diferenciados de vivência, a proximidade com o contexto rural das famílias atendidas, juntamente com o fato de estar próxima e conhecer um pouco a realidade local, que me fizeram optar por essa escola para a realização da minha pesquisa.

Conhecendo essa realidade da escola e buscando realizar a pesquisa com outra turma da qual eu não fosse a professora regente, conversei com a professora da turma do 1º ano. Apresentei a ela a pesquisa, os objetivos e a metodologia proposta para o estudo. Assim que soube do que se tratava, mostrou-se muito aberta a ceder suas aulas para que a pesquisa pudesse ser realizada, bem como ofereceu total apoio à sua execução, deixando-me muito à vontade para conversar com as crianças, contatar as famílias e, posteriormente, realizar as oficinas.

Destaco, aqui, a relevância da professora regente da turma no processo investigativo, uma vez que acompanhou todos os encontros com as crianças, envolvendo-se na organização dos momentos disponíveis para a realização das oficinas. Além disso, atuou como ponte entre as famílias (e as crianças) e a minha pessoa nos dias em que não estava diretamente com elas, auxiliando nos registros das atividades e em todas as demais demandas necessárias ao desenvolvimento do estudo.

A turma envolvida na proposta era composta por 15 crianças, com idade entre 6 e 7 anos, sendo 8 meninos e 7 meninas, todos inseridos no ensino regular no período vespertino. Optou-se por realizar a pesquisa com a turma do primeiro ano, justamente

⁷ Uma modalidade de ensino voltada às escolas do campo, que intercala períodos de estudo na escola (Tempo-Escola) com períodos de vivência e trabalho na família/comunidade (Tempo-Comunidade). Focada na formação integral, visa valorizar o meio rural, reduzir o êxodo rural e integrar teoria e prática. Na escola em questão, esse modelo educacional atinge diretamente as turmas do 8º e 9º anos, porém, como as ações são realizadas também nos arredores da escola (manutenção do pátio, horto de chás, estufa para criação de mudas), traz benefícios para todos os educandos, por valorizar as práticas relacionadas ao cuidado com a natureza.

pelo fato dessa fase escolar ser a mais próxima da etapa da Educação Infantil e, significar uma etapa muito importante de transição entre a Educação Infantil (EI) e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF). Transição esta que, constitui um momento sensível do percurso escolar, no qual se reconfiguram tempos, espaços, expectativas e modos de participação das crianças. Longe de ser um “degrau” natural, tal passagem é atravessada por disputas de concepções sobre infância, currículo, avaliação e alfabetização.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) afirmam a criança como sujeito de direitos, cuja aprendizagem se dá nas interações e brincadeiras (Brasil, 2009). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa concepção ao organizar a EI em “campos de experiências” e, para o EF, ao preconizar o letramento e a progressão dos direitos de aprendizagem (Brasil, 2017). Ainda assim, persiste a tensão entre um currículo experiencial, centrado na brincadeira, e um currículo escolar fortemente conteudista, frequentemente antecipando práticas de escolarização na pré-escola e introduzindo, no 1º ano, rotinas avaliativas e tempos didáticos pouco responsivos às culturas infantis (Barbosa, 2006; Dahlberg, Moss; Pence, 2007; Kramer, 1995).

Essa passagem da EI para o EF tende a produzir deslocamentos identitários: de “crianças pequenas” para “alunos” (Corsaro, 2011). A literatura ressalta que a qualidade dessa transição depende de reconhecer a agência infantil e as culturas de pares como produtoras de sentidos e estratégias de adaptação (Corsaro, 2011). A partir dessa perspectiva, torna-se necessário deslocar o foco de “preparar a criança” para “reorganizar a escola”, tomando a continuidade como princípio ético, pedagógico e político. Isso supõe reconhecer as culturas infantis, assegurar a centralidade do brincar e do letramento como práticas sociais, e instituir dispositivos de cooperação entre docentes e redes. Sem essas condições, a passagem corre o risco de reduzir-se a uma mudança burocrática, com custos emocionais e cognitivos para as crianças.

Na sequência, considerando as especificidades de uma pesquisa realizada com crianças, tecemos algumas reflexões e apresentamos os procedimentos ético-metodológicos traçados na presente pesquisa.

2.2 Pesquisa com crianças

Durante o período histórico que vai da Idade Média até boa parte da modernidade, especialmente antes do século XX, as crianças foram representadas socialmente como “seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição; seres sociais “em trânsito”, para a vida adulta” (Sarmento, 2009, p. 19). Nessa perspectiva propedêutica de compreensão da infância, segundo Machado e Carvalho (2020, p. 162) “as crianças eram vistas como indivíduos passivos e reprodutores da cultura adulta, os quais se desenvolviam a partir de processos de socialização verticais, pautados especificamente na ação de instituições como família, escola, igreja, etc”.

Todavia, para os campos de Estudos Sociais da Infância, na interlocução com as contribuições da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia, da Geografia, etc., que problematizam essas perspectivas adultocêntricas, as crianças contribuem ativamente na “produção e na mudança social das sociedades as quais fazem parte, pelo fato de produzirem simultaneamente suas próprias culturas infantis” (Corsaro, 2011, p. 97). Culturas estas, que são construídas baseadas em culturas mais amplas, a partir dos sujeitos e meios aos quais as crianças estão vinculadas. Ou seja, as crianças “criam, recriam, reorganizam tempos, espaços e artefatos” (Carvalho, 2015, p. 126), de acordo com “elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelas próprias crianças” (Carvalho, 2015, p. 179).

Para Tebaldi e Carvalho (2022), pensar eticamente a pesquisa com crianças implica reconhecê-las como sujeitos de direitos e de ação social, assumindo-as como coprodutoras do conhecimento. Trata-se de uma perspectiva que valoriza sua competência e participação ativa, fundamentada em uma abordagem colaborativa de pesquisa. Considerando essa relação entre as produções das crianças e as culturas mais amplas, Corsaro (2011) destaca que é preciso ter cautela, pois entender as crianças como agentes sociais ativos não significa tratá-las como adultos, afinal, elas não são adultas. As crianças “devem ser tratadas como crianças, mas de uma forma que normalmente os adultos não tratam as crianças” (Graue; Walsh, 2003, p. 78), ou seja, a relação com elas, deve ser pautada por respeito, atenção e confiança. Assim, compreendendo que as crianças entendem, expressam e produzem, sua participação

[...] no processo de pesquisa precisa ser realizada de forma horizontal, de maneira que as aprendizagens do pesquisador em campo, derivadas de suas relações com as crianças, não seja apenas um elemento de confirmação ou refutação de suas formulações conceituais prévias. Destacamos que as experiências compartilhadas pelas crianças com o pesquisador podem se tornar elementos constituintes da própria produção teórica, contribuindo para a ressignificação dos modos de teorizar sobre a infância (Machado; Carvalho, 2020, p. 163).

Nessa perspectiva, torna-se papel do pesquisador, criar espaços e oportunidade para que os participantes “possam expor opiniões, debater ideias, esclarecer dúvidas e propor novas rotas, caso exista alguma demanda emergente” (Machado; Carvalho, 2020, p. 163). Essas reflexões e o desenvolvimento de um olhar mais sensível e aberto às necessidades emergentes podem ser compreendidos pelos pesquisadores como um movimento político e pedagógico que expressa uma posição ética em relação às crianças, indo muito além de aspectos estritamente teóricos. Dessa forma, a ética precisa constituir o eixo estruturante de todo o processo de pesquisa com crianças, atravessando desde a concepção e o planejamento do projeto até a finalização da investigação, em contraposição à compreensão restrita da ética como uma etapa isolada e meramente burocrática (Carvalho; Santos; Machado, 2022).

Considerando todos esses aspectos relativos à pesquisa com crianças, o início do trabalho de campo ocorreu a partir da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e responsáveis. Inicialmente, previu-se reunir as famílias na escola para prestar maiores esclarecimentos acerca da pesquisa proposta. Contudo, ao analisar o contexto das famílias dos educandos envolvidos, essa estratégia mostrou-se pouco viável. Grande parte dos pais e responsáveis trabalha como funcionários em grandes propriedades rurais, o que limita as possibilidades de afastamento do trabalho e de participação em atividades dessa natureza. Dessa forma, optou-se por estabelecer contato com as famílias por meio do *WhatsApp*, apresentando a pesquisadora e os objetivos do estudo, bem como esclarecendo eventuais dúvidas. Além disso, os termos de consentimento foram encaminhados às famílias por intermédio das próprias crianças, para leitura e assinatura.

Para essa apresentação e diálogo inicial, chamei cada família no particular. Alguns dos responsáveis já me conheciam, pelo fato de naquele ano eu trabalhava na mesma escola em que aplicaria a pesquisa e, inclusive, alguns pais das crianças do 1º ano, também eram pais de alunos meus, o que tornou esse diálogo por meio do *WhatsApp* mais fácil e tranquilo.

Nessa mensagem inicial, informei que o sigilo dos(as) participantes seria integralmente preservado, não sendo mencionados seus nomes. Assim, as crianças escolheriam nomes fictícios que seriam utilizados na pesquisa, impossibilitando sua identificação. Do mesmo modo, explicitiei os benefícios da participação das crianças e ressalttei que o único incômodo possível seria a desistência de participar de alguma proposta ou, se desejassem, da própria pesquisa. Além disso, solicitei aos(às) responsáveis pelas crianças a autorização para o uso de imagem e voz, bem como a respectiva cessão de direitos, uma vez que as estratégias de geração de dados previam a utilização de fotografias e filmagens durante as observações e as rodas de conversa.

Ainda, caso as crianças não quisessem ser filmadas ou fotografadas, sua solicitação seria prontamente respeitada. É importante salientar que algumas crianças poderiam não verbalizar seu desconforto diante de determinados procedimentos; por isso, caberia a mim manter atenção aos comportamentos silenciosos, de modo a lembrá-las de que poderiam deixar de participar de alguma proposta. Os(as) responsáveis também seriam informados(as), conforme previsto nos documentos apresentados, de que não haveria qualquer custo ou benefício financeiro decorrente da participação na investigação. Nessa oportunidade, os(as) responsáveis poderiam realizar perguntas com o objetivo de sanar eventuais dúvidas.

Figura 14 – Contato inicial com as famílias



Fonte: Arquivo próprio da autora (2026)

Alguns responsáveis logo já retornaram as mensagens, demonstrando entusiasmo com a proposta e já dando o aval informal da participação do seu (a) filho (a) na pesquisa. Outros retornaram somente por meio dos documentos encaminhados com os alunos, mas todos autorizaram a participação no estudo e permitiram o uso de imagem e voz das crianças durante o processo.

Dando sequência, por mais que já tivesse uma certa proximidade com as crianças, pelo fato de trabalhar na mesma escola em que elas estudam e vivenciar momentos de atividades coletivas e de interação entre as turmas, - no intuito de possibilitar a constituição de um vínculo mais profundo - anteriormente à realização das oficinas, foi feita uma tarde de observação com a turma, a fim de possibilitar uma maior e mais direta interação com as mesmas. Além disso, a realização dessa aproximação de forma mais sutil e não tão apressada também representa, nas palavras de Pereira (2012, p. 63) “a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem”.

A perspectiva de observação adotada não previa propostas interventivas e pode ser compreendida como participante, por se caracterizar por uma interação direta e contínua entre a pesquisadora e os participantes (Cohn, 2009). Nesse contexto, buscou-se vivenciar e registrar o cotidiano das crianças na escola junto a elas.

2.3 Crianças da pesquisa

Mas, afinal, quem são as crianças da pesquisa? A partir deste ponto, passo a apresentar as crianças que, junto comigo, produziram a empiria deste estudo. Essa apresentação será realizada por meio dos autorretratos elaborados por elas no primeiro encontro. Sem a participação das crianças, este estudo não teria sido possível, uma vez que foi a partir de suas ações ao longo dos encontros, de suas falas, de seus gestos e dos registros que produzi sobre essas experiências que pude analisar, discutir e aprofundar o problema de pesquisa.

Nesse sentido, na sequência, apresento as crianças participantes por meio de suas próprias autodescrições, destacando aquilo que elas consideram importante que as pessoas saibam sobre si. Essas narrativas são acompanhadas de uma breve apresentação elaborada por mim, na qual evidencio alguns aspectos desses sujeitos. Ressalto que, ao

longo desse processo, busquei preservar o modo como cada criança narrou sobre si, reconhecendo suas vozes, expressões e formas singulares de se apresentar.

Capivara (6 anos)



A escolha do nome Capivara já era esperada pelos colegas; afinal, segundo eles, “ela ama capivara!”.

O que ela mais gosta de fazer é brincar com a irmã, que é menor que ela.

Capivara manteve, ao longo de todos os encontros, a mesma convicção quanto à escolha do nome feita na primeira vez em que perguntei. Mostrava-se muito empolgada para participar de todas as atividades e fazia questão de verbalizar esse entusiasmo: “Eu amei essa atividade!”

Coração (7 anos)



Inicialmente, optou por ser chamada de Árvore e relatou gostar muito de jogar bola. Em outro encontro, enquanto desenhava corações em seu potinho, pediu para ser chamada de Coração, pois “combinava mais”.

Demonstrou, ao longo dos encontros, participação muito ativa, com grande entusiasmo, especialmente nas atividades realizadas fora da sala de aula.

Água (7 anos)



Água desejou ser chamada dessa forma desde o primeiro encontro.

Relatou que o que mais gosta de fazer é brincar de restaurante.

Inicialmente, manteve-se um pouco mais quieta; contudo, no decorrer das oficinas, foi se soltando cada vez mais e, ao final, chegou a dizer que gostaria de me levar para sua casa. Quando questionada sobre como faria isso, respondeu prontamente: “Carregando na minha mochila!”.

Batman (7 anos)

Esse é o Batman, que adora brincar na areia.

Não gosta de comer pitangas, mas ajudou os colegas a pegar as frutas no alto da árvore, pois é um hábil escalador. De laranjas, ao contrário, gosta muito.

Desde o primeiro contato, mostrou-se bastante empolgado com as atividades, demonstrando desejo de continuidade e lamentando quando se aproximavam do fim.

Suárez (7 anos)

Inicialmente, o nome escolhido foi Homem-Aranha; contudo, como gosta muito de futebol, aspecto que ficou bastante evidente em seu autorretrato, acabou optando por ser chamado de Suárez.

Em alguns momentos, demonstrou certa pressa em concluir as atividades e durante as rodas de conversa; ainda assim, participou de forma bastante assídua de tudo o que foi proposto.

Pedra (6 anos)

Pedra optou por esse nome do início ao fim.

Sempre se mostrou empolgada para realizar as atividades, independentemente de quais fossem; contudo, suas preferidas eram “plantar as plantinhas e subir nas árvores”. Durante as oficinas, também compartilhou diversas aventuras que já vivenciou, como pegar pitangas perto do açude e dar “cavalinho de pau” no quadriciclo.

Blue (6 anos)



Blue não soube explicar exatamente o motivo da escolha, mas manteve o mesmo nome desde o início.

Apresentou um perfil mais tímido, falava em voz baixa, mas demonstrava estar sempre feliz.

O que mais apreciou durante as oficinas foi comer laranjas, pois “estavam bem docinhas!”.

Pipoquinha (6 anos)



Pipoquinha escolheu essa nomenclatura com muita certeza e orgulho; afinal, foi seu avô quem lhe deu esse apelido, porque, segundo ele, “pareço uma pipoquinha pulando por aí!”.

É merecedor do título de melhor escalador de árvores, pois mal dava tempo de perceber e já estava no topo.

Segundo ele, a melhor parte das oficinas foi: “Ir na pitanga, subir na pitanga e comer pitanga. E todas as aulas que tu fez”.

Gorila (7 anos)



“Eu sou o Gorila, porque sempre imito um gorila lá em casa; então, meus pais e meu irmão me chamam assim. E eu gosto de brincar de todas as brincadeiras.”

Durante os encontros, relatou gostar muito de comer laranjas, “mas tem umas que arde a boca”.

Botafofo (7 anos)



Botafofo demonstra gostar muito de fazer brincadeiras. Sempre tinha muitas aventuras para contar, especialmente relacionadas às experiências vividas na lida cotidiana com a família.

Também apreciou muito tirar fotos no entorno da escola, “pois encontrou muitas coisas diferentes”.

Emily Vick (7 anos)



Emily Vick falava pouco, pois era nova na escola. Nos momentos de diálogo no grande grupo, praticamente não se manifestava; ainda assim, mostrava-se sempre disposta a ajudar quando necessário. Inclusive, no episódio da lupa quebrada, foi ela quem veio me chamar.

Demonstra gostar muito de brincar no barro e, durante os encontros, relatou que o que mais apreciou foi “subir no pé de pitanga”.

Medidor de Terra (6 anos)



A escolha por essa identificação levou-me a pesquisar o que seria um “medidor de terra”, pois eu não conhecia o termo. Posteriormente, o próprio menino explicou que “é um bichinho lá que mede as coisas” e que optou por essa nomenclatura “porque não me ataca”.

Medidor de Terra também demonstrou ser bastante tímido. No início, falava apenas quando eu lhe dirigia alguma pergunta e, ainda assim, era necessário um esforço maior para escutá-lo; contudo, à medida que os encontros avançavam, passou a compartilhar mais experiências comigo. Sua atividade preferida foi “desenhar com as flores”.

Sabiá-da-Praia (7 anos)



Sabiá-da-Praia mostrou-se um pouco indeciso quanto à escolha do nome. Inicialmente, escolheu essa identificação; depois, quis ser chamado de Batman e, mais tarde, voltou à primeira escolha, que acabou permanecendo. Segundo ele, apreciava muito morangos, assim como o sabiá-da-praia.

Demonstrava constante curiosidade em relação à atividade seguinte: queria saber o que eu carregava na caixa e para onde iríamos.

Quando perguntei sobre o que mais havia gostado, respondeu: “Eu gostei quando a gente comeu laranja de hoje e a de outra, que a gente comeu laranja também. E de todas!”.

Romy (7 anos)



Inicialmente, o nome escolhido foi Stitch, “porque eu gosto do Stitch e gosto de brincar de casinha!”; posteriormente, ao lembrar de outras personagens de que gosta, preferiu ser chamada de Romy.

Mostrava-se sempre empolgada, demonstrando apreço por todas as propostas realizadas. Tinha muitas histórias para contar e lembranças a compartilhar.

Era frequentemente uma das primeiras a vir correndo me abraçar e, segundo ela, gostou muito de todas as atividades desenvolvidas.

Gato Galáctico (7 anos)



“Sou o Pikachu. Gosto de brincar de esconde-esconde, pega-pega, pular corda e gosto de comer miojo e batatinha”. No segundo encontro, contudo, decidiu trocar o nome, desejando ser chamado de Gato Galáctico.

Adorava fazer lembranças com restos de papel para me entregar, além de produzir desenhos com um cuidado e uma técnica admiráveis para sua idade.

Quanto à atividade de que mais gostou, ficou um pouco indeciso: “Eu gostei de comer pitanga, mas eu também gostei de desenhar aquele das flores. Mas o que eu gostei mesmo foi a plantinha, que eu gostei de botar a água”.

A escolha do nome das crianças se deu a partir daquilo que elas gostavam, poderia ser algum animal, outro nome próprio, super-herói ou personagem favorito, elementos da natureza, ou então, qualquer outra palavra - real ou inventada - que desejassem para serem nomeados. Essa definição já ocorreu no primeiro encontro, juntamente com a produção dos autorretratos.

Expliquei que, por se tratar de uma pesquisa, não poderia utilizar seus nomes reais, em razão do sigilo ético.

Assim, pedi que pensassem em alguma forma pela qual gostariam de ser identificados, podendo ser um animal, personagem, elemento da natureza ou qualquer outra referência que desejassem.

Com um grande sorriso no rosto, começaram a pensar. Em seguida, fui pedindo que cada um dissesse a sua escolha, enquanto eu as anotava. Alguns já haviam decidido rapidamente; outros preferiram pensar um pouco mais e respondi a eles posteriormente.

Após registrar as escolhas, solicitei que cada um as compartilhasse com os demais. Também puderam mostrar seus desenhos e falar livremente sobre eles: contar o que gostam de fazer, explicar o motivo de terem escolhido aquela identificação e compartilhar tudo aquilo que sentissem vontade (Diário de campo, outubro de 2025).

A ideia foi muito bem aceita pelas crianças, que se dedicaram a escolher com cuidado um nome que lhes fosse interessante. Alguns permaneceram com a mesma identificação durante toda a pesquisa, já outros, optaram por mudá-lo durante as oficinas (como destacado em suas apresentações) e, sempre que solicitado, as nomeações eram

atualizadas. Portanto, os nomes aqui apresentados, junto das imagens e posteriormente mencionados na pesquisa, são as opções deles que permaneceram ao final da prática.

2.4 Contexto prévio: apresentação da pesquisa e da pesquisadora

Era uma tarde chuvosa e, ainda por cima, era o Dia do Cabelo Maluco na escola. Fui ter meu primeiro contato como pesquisadora com a turma. Todos estavam presentes e pareciam muito curiosos para saber o que, de fato, eu vinha fazer ali, afinal, a professora da turma já havia avisado que eu iria conversar com eles naquela tarde.

*Comecei perguntando se todos me conheciam e logo responderam:
— “Sim, você é a profe do 5º ano!”*

Ninguém mencionou meu nome, então acho que já ganhei uma nova identidade (Diário de campo, outubro de 2025).

E assim, sem nem perceber, nos primeiros minutos (senão, segundos) de contato com a turma, surgiu a nomenclatura de como eu seria identificada na pesquisa, afinal, foi dessa forma que eles me reconheceram, nada mais justo do que eu ser assim identificada. E aliás, é uma forma que eu gosto de ser nomeada, afinal, é o que eu era para eles até aquele momento e, dentre muitas outras coisas, é o que eu sou e amo ser: Profe do 5º ano.

Segui me apresentando, explicando que além de professora, também era aluna. Tentei explicar o que era o Mestrado, que era algo que a gente podia seguir estudando depois da faculdade, mas acho que isso não ficou muito claro, pois logo vieram várias perguntas, inclusive questionando se eu era realmente adulta, sendo que ainda tinha que estudar.

Batman: *Mas se você ainda estuda, você nem é adulta.*

Gorila: *Quantos anos você tem?*

E, antes mesmo que eu pudesse responder, vieram alguns palpites...

Batman: 27?

Sabiá-da-Praia: 28?

Capivara: 30?

Pedra: 37? 40? *Eu falei 40 porque a minha mãe tem 48.*

Depois de mais alguns palpites, revelei a minha idade e perguntei: “E se eu tenho 24 anos, será que eu sou adulta?”. Pude observar alguns olhares de dúvida, mas a maioria concordou: “Acho que sim!”

Assim, seguiram mais alguns comentários acerca das idades dos pais, irmãos e até da bisavó! Também descobri o fato de que um deles estava com um dente soltinho. Achei uma graça do momento! (Diário de campo, setembro de 2025).

Quando finalizaram a partilha dessas informações, continuei explicando o motivo de eu estar ali, que queria fazer uma pesquisa com eles, citei algumas das atividades que faríamos e fiquei muito feliz à medida que eles vibravam à cada atividade mencionada, especialmente quando falei que iríamos fazer passeios pelo pátio da escola. Também

expliquei que, pelo fato deles serem crianças, iria mandar algumas folhas para os pais ou responsáveis assinarem, autorizando que eles fizessem parte da pesquisa. Pelos olhares, vi que estavam surpresos com a quantidade de papéis que eu entregava e, aliviados por não serem eles quem teria que ler tudo aquilo! Assim, combinamos que até na semana seguinte, eles iriam trazer as folhas de volta.

Como naquele dia só teria duas aulas de planejamento, tirei todas as dúvidas que iam surgindo a respeito da pesquisa e em seguida, combinei que ficaria mais um tempo na sala deles os observando, para conhecê-los um pouco melhor, mas que a professora da turma seguiria as atividades que ela havia planejado para aquela tarde.

Alguns olhares curiosos me seguiam até o fundo da sala, um pouco tímidos no começo, mas que até ao final da segunda aula, já estavam mais familiarizados, alguns vindo me mostrar o que haviam feito e contar suas novidades. E eu fiquei ali, um tempo sentada observando e depois, aos poucos ia até eles para acompanhar o que estavam fazendo.

Como era o Dia do Cabelo Maluco na escola, tirei algumas fotos da turma e também aproveitei para fazer uma *selfie* com eles.

Figura 15 – Nosso primeiro contato



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Já naquele dia, quando estava me despedindo, recebi um presente de uma das crianças, feito durante a aula e muitos abraços quentinhos. Saí de lá muito feliz e ansiosa

pelos próximos encontros, certa de que seria uma experiência incrível, cheia de afeto, aprendizados e conexão.

2.5 Contexto inicial

De acordo com o que fora proposto no projeto de pesquisa, caso houvesse ausência de consentimento de participação, por parte dos pais ou responsáveis, bem como, negação de alguma criança em participar, organizaríamos com a professora titular, outras atividades para que estes alunos realizem nos momentos das oficinas. Porém, isso não se fez necessário, pois após conversa com os pais ou responsáveis, todos consentiram a participação de seus filhos na pesquisa, bem como, autorizaram o uso de voz e imagem das crianças. Vários, inclusive, demonstraram grande entusiasmo pela proposta e quiseram saber mais sobre as atividades que seriam realizadas.

Uma vez autorizada a pesquisa, por parte dos responsáveis pelas crianças e também pela instituição escolar, era hora de voltar a conversar com as crianças. Assim, dialoguei novamente com a professora da turma e combinamos a data da primeira oficina.

2.6 Cronograma das oficinas

O cronograma das oficinas, construído entre maio e junho de 2025, serviu como guia para a realização das atividades. Todavia, a ordem dos encontros sofreu algumas alterações em decorrência de fatores climáticos, como a chuva que impediria a realização de determinadas atividades no ambiente externo e da época de colheita do fruto da pitangueira (com auge entre os meses de outubro e novembro), pois ao final das oficinas, os frutos, em sua maioria, já haviam caído, o que impossibilitaria a realização das atividades relacionadas a esse fruto, anteriormente propostas para o penúltimo encontro e que assim, foram antecipadas para o encontro 2. Da mesma forma, a periodicidade dos encontros também apresentou variações.

Na maioria das vezes, foi realizado um encontro por semana, conforme proposto no projeto de pesquisa. Entretanto, como o estudo de campo só pôde ser iniciado mais tarde, em virtude de problemas na Plataforma Brasil e do consequente atraso no encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tornou-se necessário ajustar o

cronograma para que todos os encontros fossem concluídos antes do término do ano letivo vigente.

Assim, elencamos a seguir as principais atividades realizadas no momento da observação e em cada um dos oito encontros, considerando os ajustes que se fizeram necessários ao longo das práticas, a fim de favorecer o melhor andamento da pesquisa.

PRIMEIRO CONTATO – Observação e entrega dos termos para os responsáveis (21/10/2025)

Objetivos:

- Interagir de maneira mais próxima com as crianças envolvidas na pesquisa;
- Conhecer um pouco da rotina da turma e individualidades de cada criança;
- Explicar sobre a proposta da pesquisa;
- Entregar os termos da pesquisa, para que levassem aos responsáveis para leitura e em caso afirmativo, posterior assinatura;
- Com base no conhecimento da turma, adequar as atividades que fossem necessárias, para o melhor desenvolvimento das oficinas.

Materiais:

- Termos de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Termos de autorização de uso de imagem e voz;
- Caixa de descobertas;
- Diário de campo.

Procedimentos metodológicos:

Me apresentei para a turma, explicando quem eu era e o que estava fazendo ali. Expliquei que estava realizando uma pesquisa de Mestrado e que eles seriam os meus convidados. Mas que, para isso, precisaria da autorização dos seus responsáveis.

Entreguei os termos para cada um, expliquei que já havia entrado em contato com as famílias pelo *WhatsApp*, explicando do que se tratava e combinei que trouxessem eles de volta nos próximos dias.

Após conversar com eles e sanar as dúvidas, me sentei no fundo da sala e observei a sequência da aula, coordenada pela professora regente.

Esse primeiro momento de apresentação e observação da turma teve uma duração aproximada de 1 hora. As crianças demonstraram grande curiosidade em saber o que eu estava fazendo ali e depois, do que se tratava a pesquisa. Alguns ficaram um pouco tímidos no início, mas em sua maioria, queriam interagir comigo, pois já me conheciam como professora de outras turmas daquela escola.

A partir dessa observação inicial, pude notar que muitas das crianças ainda tinham a necessidade de estar constantemente levantando do seu lugar e indo conversar com outros colegas durante as atividades, bem como, demonstravam diferentes focos de atenção no decorrer das mesmas. Com essas constatações, aumentei o tempo previsto para as socializações entre as crianças nas oficinas e reduzi a quantidade de atividades por encontro.

ENCONTRO 1 – Caixa aberta: o começo de uma experiência compartilhada (21/10/2025)

Objetivos:

- Proporcionar experiências que ampliassem as formas de pensar e viver as relações com o mundo e com as infâncias;
- Favorecer a escuta sensível entre as crianças, respeitando e acolhendo suas manifestações;
- Promover o envolvimento das crianças com os ambientes que habitam, possibilitando o sentimento de pertencimento;
- Compreender como as crianças percebem e constroem vínculos com os ambientes, com outros seres humanos e com a natureza.

Materiais:

- Caixa de descobertas;
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE);
- Cartolina;
- Tintas;
- Pincéis;
- Folhas A4;
- Lápis de cor;

- Diário de campo.

Procedimentos metodológicos:

- 1) As crianças foram convidadas para uma roda de conversa, momento em que me apresentei como a professora responsável pela mediação dos encontros. Essa atividade inicial também teve como objetivo promover a apresentação entre as crianças e introduzir a proposta de trabalho. Expliquei que se tratava de uma pesquisa cujo objetivo era desenvolver experiências com elas, na natureza presente no entorno da escola. E que, ao longo da investigação, seriam realizadas oficinas que favorecessem o contato com o meio ambiente, contação de histórias, produção de desenhos, rodas de conversa, entre outras práticas. As crianças foram convidadas a participar voluntariamente desta pesquisa.
- 2) Apresentação das crianças por meio da produção de autorretratos, em folhas A4.
- 3) Em seguida, expliquei o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), permitindo que cada criança manifeste oralmente seu interesse em participar da pesquisa. As crianças que desejavam participar foram convidadas a assinar uma cartolina de consentimento com o título “Queremos participar!”, por meio da marcação das mãos com tinta. Combinamos que também poderiam realizar o registro de outra forma à sua escolha, como um desenho ou a seleção de um elemento que as representasse (por exemplo: estrela, animal, flor, superpoder), que seria colado em uma cartolina coletiva. Porém, todos optaram em fazer o carimbo da mão e vibraram muito com essa possibilidade. Na ocasião, todas as crianças confirmaram a sua participação na pesquisa, carimbando suas mãos.
- 4) Apresentei a “caixa de descobertas”, que traria, a cada encontro, um item a ser explorado com as crianças. No primeiro encontro, a caixa continha pincéis, tintas para a assinatura do mural, e uma pergunta norteadora.
- 5) Expliquei às crianças que, por se tratar de uma pesquisa, elas não poderiam ser identificadas por seus próprios nomes, a fim de preservar o sigilo de suas identidades. Informei que cada criança poderia escolher como desejasse ser identificada durante os encontros, tendo a liberdade de optar por nomes de personagens com os quais se identificassem, bem como por outros elementos simbólicos de sua preferência - como cores, animais, elementos da natureza,

superpoderes inventados ou palavras criadas por elas mesmas. Destaquei ainda que essa escolha poderia ser modificada ao longo do processo, de acordo com o desejo de cada participante.

A realização de todas as atividades propostas nessa oficina inicial teve duração de 1 hora e meia.

ENCONTRO 2 – Sob a Pitangueira: colheitas de palavras, frutos e afetos (23/10/2025)

Objetivos:

- Estimular a escuta entre as crianças, promovendo o respeito e o acolhimento de suas manifestações;
- Envolver as crianças nas atividades propostas, com momentos específicos dedicados à escuta e ao acolhimento;
- Promover práticas de cuidado com a natureza infraordinária;
- Fomentar o diálogo sobre as diversas formas de nos relacionarmos com a natureza;
- Compreender como as crianças percebem e constroem vínculos com os ambientes, com outros seres humanos e com a natureza.

Materiais:

- Caixa de descobertas;
- Frutos de pitanga;
- Laranjas;
- Fotos de variedades de pitanga;
- Cartaz com o símbolo da escola;
- Potes plásticos;
- Diário de campo.

Procedimentos metodológicos:

- 1) Neste encontro, exploramos uma árvore específica que dá nome à escola: a Pitangueira. Iniciei a oficina apresentando um fruto de pitanga, por meio da

caixa de descobertas, com o intuito de provocar um diálogo com as crianças. A conversa foi orientada por questões que buscavam identificar se elas reconheciam o fruto, se já o experimentaram, e suas percepções sobre o sabor, cor, textura, entre outros aspectos que pudessem emergir. Também expliquei e mostrei que existem diferentes tipos de pitanga, utilizando fotos impressas.

- 2) Na sequência, expliquei que o fruto foi colhido no pátio da escola e abordei o motivo pelo qual a planta deu origem ao nome da instituição.
- 3) Posteriormente, realizamos em conjunto a colheita de pitangas e de laranjas, disponíveis no pátio da escola. Momento no qual as crianças puderam escalar livremente as árvores para colher os frutos diretamente do pé. As sementes das pitangas colhidas foram guardadas para uma atividade realizada no último encontro.

Esse encontro, inicialmente previsto para ser o sétimo, foi antecipado em razão da disponibilidade dos frutos de pitanga. De acordo com a organização inicial, a pesquisa teria início mais cedo; entretanto, devido à instabilidade da Plataforma Brasil e ao consequente atraso na avaliação pelo CEP, ela começou apenas no mês de outubro. Caso fossem aguardadas mais algumas semanas para sua realização, os frutos já não estariam mais disponíveis para a colheita. A oficina teve duração de uma hora e meia.

ENCONTRO 3 – Entre tesouros e sentimentos (30/10/2025)

Objetivos:

- Provocar outras possibilidades de pensar e viver nossas relações com o mundo e com as crianças;
- Incentivar a participação ativa e o diálogo durante a contação de histórias;
- Envolver as crianças nos espaços que ocupam, promovendo um sentimento de pertencimento;
- Estimular a escuta entre pares, respeitando e acolhendo as manifestações das crianças;
- Favorecer o envolvimento das crianças nas atividades propostas, por meio de momentos de escuta e acolhimento;

- Propiciar situações em que as crianças possam explorar o ambiente de formas diversas, guiadas por sua curiosidade e interesse;

Materiais:

- Caixa de descobertas;
- História impressa;
- Potes plásticos;
- Canetinhas;
- Diário de campo.

Procedimentos metodológicos:

- 1) Inicialmente foi apresentada a história “O menino que colecionava lugares”, de Jader Janer, e a partir dela, dialogamos sobre os temas do espaço, do pertencimento e das descobertas, favorecendo conexões simbólicas com a experiência vivida.
- 2) Neste dia, a “caixa de descoberta” continha diversos potes plásticos, para que cada uma das crianças pudesse produzir sua própria lata, assim como o menino da história, para que depois, cada estudante pudesse escolher algo daquele lugar que o tocasse e o fizesse lembrar dos bons momentos vividos naquele espaço.
- 3) Cada crianças personalizou o seu pote (lata), utilizando as canetinhas.
- 4) Caminhamos pelo entorno da escola para recolher os “tesouros”.
- 5) Realizamos uma roda de conversa sobre os itens escolhidos e os sentimentos despertados, na qual cada criança pôde compartilhar os seus achados e o motivo dessas escolhas.

Esse encontro, assim como os demais, tinha como duração proposta uma hora e meia. Todavia, não foi possível concluir toda a exposição oral das crianças acerca do que haviam coletado nesse período. Como eu precisava assumir a aula da minha turma de regência após esse tempo, a professora do 1º ano se ofereceu para dar continuidade à roda de conversa e seguiu gravando as falas das crianças com o meu celular, para que eu tivesse acesso a tudo o que ainda seria compartilhado. Assim, a finalização da oficina levou

cerca de 20 minutos além do tempo inicialmente previsto; ainda assim, foi possível concluí-la de acordo com as possibilidades do momento.

ENCONTRO 4 – Olhos que escutam, pés que descobrem (06/11/2025)

Objetivos:

- Provocar outras possibilidades de pensar e viver nossas relações com o mundo e com as crianças;
- Envolver as crianças nos espaços que ocupam, promovendo um sentimento de pertencimento;
- Estimular a escuta entre pares, respeitando e acolhendo as manifestações das crianças;
- Favorecer o envolvimento das crianças nas atividades propostas, por meio de momentos de escuta e acolhimento;
- Propiciar situações em que as crianças possam explorar o ambiente de formas diversas, guiadas por sua curiosidade e interesse;
- Possibilitar o registro das descobertas pelas crianças e a partilha dessas experiências com o grupo.

Materiais:

- Caixa de descobertas;
- Folhas A4;
- Gizes de cera;
- Diário de campo.

Procedimentos metodológicos:

- 1) Nesse dia, preparei o espaço para a oficina no quiosque da escola e pedi para que a professora regente trouxesse a turma até lá. Após a retomada da história contada no encontro anterior, utilizando a caixa como recurso, investiguei com as crianças informações que pudessem contribuir para a construção dos encontros seguintes, com base em seus desejos e curiosidades. A pergunta proposta foi: “E se tivesse que escolher um lugar da escola, que lugar seria esse?”.

- 2) Para responder, as crianças receberam folhas de papel e gizes de cera, podendo representar esse espaço por meio de desenhos.
- 3) As crianças puderam optar em qual espaço e de que forma gostariam de realizar os desenhos, espalhando-se por todo o quiosque e, inclusive, para além dele.
- 4) Após a produção, seria promovido um diálogo sobre as preferências apresentadas, a fim de servir como base para a definição dos espaços a serem utilizados nos próximos encontros. Porém, quando finalizaram seus desenhos, as crianças manifestaram o desejo de explorar novamente os espaços do pátio da escola, subir nas árvores e comer seus frutos. Diante desse pedido, alteramos a proposta e todos eles puderam explorar os arredores livremente.

A duração total da quarta oficina foi de 1 hora e meia, como previsto no planejamento.

ENCONTRO 5 – Coisas que eu vejo (11/11/2025)

Objetivos:

- Provocar outras possibilidades de pensar e viver nossas relações com o mundo e com as crianças;
- Envolver as crianças nos espaços que ocupam, promovendo um sentimento de pertencimento;
- Estimular a escuta entre pares, respeitando e acolhendo as manifestações das crianças;
- Favorecer o envolvimento das crianças nas atividades propostas, por meio de momentos de escuta e acolhimento;
- Propiciar situações em que as crianças possam explorar o ambiente de formas diversas, guiadas por sua curiosidade e interesse;
- Possibilitar o registro das descobertas pelas crianças e a partilha dessas experiências com o grupo.

Materiais:

- Caixa de descobertas;

- Lupas;
- Celulares;
- Diário de campo.

Procedimentos metodológicos:

- 1) Com base nas manifestações expressas através de desenhos das crianças no encontro anterior, ocorreu a definição do local deste encontro. Fomos todos sentar à sombra das pitangueiras.
- 2) Nesse dia, a “caixa de descobertas” foi composta por lupas, convidando as crianças a assumirem o lugar de exploradoras do ambiente escolhido. Foram disponibilizados também sete celulares, permitindo que, em duplas, elas registrassem esse e outros espaços da escola segundo suas percepções e olhares.
- 3) Antes de fazerem os seus registros, realizamos uma breve oficina para aprenderem a utilizar a câmera dos celulares. Mostrei como encontrá-la na tela do celular, a forma adequada de segurar o equipamento e onde clicar para tirar as fotos. A maioria já sabia lidar muito bem com os celulares e como estavam em duplas, um ia ajudando o outro.
- 4) Em seguida fomos para a exploração livre do espaço, no qual as crianças se espalharam especialmente próximo das árvores frutíferas, pelo estacionamento, campo de futebol, pátio frontal e dos fundos, sala de aula e refeitório, capturando seus achados.
- 5) Finalizados os registros, nos reunimos novamente para uma roda de conversa a partir dos seguintes questionamentos: “Com suas lupas e câmeras, o que registras das pequenas coisas, daquelas despercebidas no dia a dia, aquelas que olhando com atenção eu miro diferentemente?” e aí cada dupla ou trio compartilhou seus principais registros e percepções.

O encontro 5 teve duração de 1 hora e meia.

ENCONTRO 6 – Entre fotografias e memórias (18/11/2025)

Objetivos:

- Estimular a escuta entre as crianças, respeitando e acolhendo suas manifestações;
- Envolver as crianças nas atividades propostas, criando momentos de escuta e acolhimento;
- Reconhecer e valorizar as percepções expressas pelas crianças.

Materiais:

- Caixa de descobertas;
- Notebook;
- Projetor;
- Diário de campo.

Procedimentos metodológicos:

- 1) Realizamos a validação das fotografias produzidas pelas crianças no encontro anterior, com o objetivo de rememorar as experiências vividas e mobilizar as discussões. Inicialmente, essa etapa seria realizada por meio da impressão das fotografias; contudo, diante do número expressivo de registros produzidos (168 fotografias, mesmo após uma seleção prévia para exclusão de imagens tremidas e repetidas), optei por projetá-las na sala. Essa estratégia possibilitou uma melhor visualização das imagens pelas crianças e favoreceu uma dinâmica mais fluida durante a atividade.
- 2) Posteriormente, estava projetada a realização de um momento aberto, para serem incluídas as demandas das crianças emergentes do processo investigativo. Todavia, todo o tempo restante para a realização da oficina foi ocupado para a validação das fotos.

Tempo de duração do encontro: 1 hora e meia.

ENCONTRO 7 – Colecionando o Mundo: o encontro com a natureza e a potência infantil (27/11/2025)

Objetivos:

- Proporcionar experiências de contato direto com a natureza nos arredores da escola;
- Refletir sobre outras formas de nos relacionarmos com a natureza;
- Estimular o potencial criativo das crianças por meio de suas produções.

Materiais:

- Caixa de descobertas;
- Sacolas;
- Elementos da natureza (galhos, folhas, flores, sementes);
- Folhas A4;
- Fita adesiva;
- Barbante;
- Prendedores;
- Diário de campo.

Procedimentos metodológicos:

- 1) Para este encontro, a caixa de descobertas continha algumas sacolas, que foram utilizadas pelas crianças para armazenar os elementos naturais coletados - sua coleção de tesouros. A proposta era explorar os arredores da escola, permitindo que as crianças recolhessem folhas, flores, galhos, sementes e outros itens que despertassem seu interesse.
- 2) Com suas coleções em mãos, retornamos para a sala e as crianças receberam uma folha A4, na qual poderiam utilizar livremente da criatividade para produzir composições artísticas com os materiais encontrados.
- 3) As crianças também confeccionaram adereços utilizando os materiais coletados, ampliando as possibilidades expressivas da atividade. Para isso, eu coleí um pedaço de fita adesiva em cada um de seus tornozelos e cada criança foi colando os itens que desejava para compor o enfeite.
- 4) Após finalizarem suas produções, foi realizada uma exposição na parede do lado externo à sala de aula (local que foi escolhido pelas próprias crianças), de modo que os demais alunos pudessem apreciá-las.

A realização de todas as atividades propostas no encontro 7 durou o tempo total de 1 hora e meia.

ENCONTRO 8 – Paisagens do sentir: fotografia, semente e palavra (02/12/2025)

Objetivos:

- Promover práticas de cuidado com a natureza infraordinária;
- Estimular a escuta entre as crianças, respeitando e acolhendo suas manifestações;
- Envolver as crianças nas atividades propostas, criando momentos de escuta e acolhimento;
- Reconhecer e valorizar as percepções expressas pelas crianças.

Materiais:

- Caixa de descobertas;
- Sementes de pitanga;
- Potes plásticos;
- Terra;
- Regador;
- Água;
- Fotografias impressas, produzidas pela pesquisadora e pelas crianças;
- Diário de campo.

Procedimentos metodológicos:

- 1) Neste dia, preparei um espaço para receber as crianças no quiosque da escola, reunindo materiais produzidos por elas no decorrer das nossas oficinas (desenhos, autorretrato, cartaz de assinatura do TALE). Também montei uma exposição com as fotografias captadas pelas crianças no Encontro 5, além de outros registros feitos no decorrer de cada oficina, a fim de retomar memórias e provocar novas reflexões.
- 2) Após dialogar sobre as experiências construídas coletivamente até aquele momento, realizamos o plantio das sementes de pitanga armazenadas no

segundo encontro, criando um espaço dedicado ao cuidado e ao acompanhamento do processo de crescimento.

- 3) Cada criança foi responsável pelo plantio em seu pote, incluindo a preparação da terra, seleção das sementes e a irrigação.
- 4) Enquanto alguns realizavam o plantio (realizado de forma revezada), os demais exploravam o espaço, subindo nas árvores, brincando e correndo pelo pátio.
- 5) Ao final, promovemos um momento de diálogo sobre as percepções e sentimentos suscitados ao longo dos encontros. Cada criança foi convidada a expressar-se oralmente sobre o que gostou, o que não gostou e o que poderia ter sido diferente.

A realização de todas as atividades propostas no último encontro demandou o tempo total de 1 hora e meia.

Para que a realização dos encontros se torne mais visível, elaboramos o seguinte quadro-síntese:

Quadro 1 – Síntese dos Encontros

Encontro	Tema	Objetivo Principal	Síntese dos Procedimentos
1	Caixa aberta: o começo de uma experiência compartilhada.	Ampliar formas de pensar e viver as relações com o mundo e as infâncias, promovendo escuta sensível e pertencimento.	Apresentação da proposta e da pesquisa; explicação do Termo de Assentimento; produção dos autorretratos; escolha de identificação simbólica.
2	Sob a Pitangueira: colheitas de palavras, frutos e afetos.	Promover escuta, cuidado com a natureza e vínculo afetivo com o ambiente escolar.	Apresentação do fruto pitanga; diálogo sobre percepção do fruto; colheita de laranjas; armazenamento de sementes.
3	Entre tesouros e sentimentos	Envolver as crianças nos espaços que ocupam, promovendo um sentimento de pertencimento.	Contação da história “O menino que colecionava lugares”; produção das latas de tesouros; coleta de tesouros no pátio da escola.
4	Olhos que escutam, pés que descobrem	Estimular a escuta entre pares, respeitando e acolhendo as manifestações das crianças.	Conversa sobre o lugar preferido das crianças na escola; produção de desenho; escolha do local dos próximos encontros pelas crianças.

5	Coisas que eu vejo	Propiciar situações em que as crianças possam explorar o ambiente de formas diversas, guiadas por sua curiosidade e interesse.	Exploração do ambiente com lupas e câmeras; roda de conversa.
6	Entre fotografias e memórias	Reconhecer e valorizar as percepções expressas pelas crianças.	Validação das fotos feitas pelas crianças.
7	Colecionando o Mundo: o encontro com a natureza e a potência infantil.	Proporcionar contato direto com a natureza e estimular a criatividade das crianças.	Coleta de elementos naturais com sacolas; produção artística com os materiais coletados; confecção de adereços; exposição das produções;
8	Paisagens do sentir: fotografia, semente e palavra.	Estimular cuidado com a natureza, escuta e valorização das percepções das crianças.	Exposição das fotografias tiradas pelas crianças; plantio das sementes de pitanga; momento de diálogo e avaliação das experiências.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Como mencionado anteriormente, a produção e a análise dos dados foram conduzidas com base no Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção, desenvolvendo-se de forma contínua ao longo de todo o percurso dos encontros com as crianças. Isso porque a análise cartográfica não se restringe a um momento específico da pesquisa, como aquele em que todos os materiais estão disponíveis; ao contrário, ela se dá ao longo de todo o processo, uma vez que “a abertura à multiplicidade de sentidos não pode ser temporalmente localizada. Daí o paradoxo da análise, o de constituir-se ao mesmo tempo como um acesso à objetividade e como um procedimento de proliferação de sentidos e de singularização” (Barros; Barros, 2013, p. 388).

De acordo com as autoras, a análise, sob a perspectiva da cartografia, é voltada aos processos e se estabelece em relação direta com as experiências, requerendo um envolvimento com elas, ainda que nem sempre sejam imediatamente acessíveis ou evidentes. As narrativas registradas no diário de campo - instrumento que acompanhou a pesquisadora em todas as etapas da investigação - serviram como base para as análises, assim como os registros fotográficos produzidos pelas próprias crianças durante os encontros.

Para a apresentação dos dados das observações, optamos pela utilização de episódios. A ideia de “episódio” advém de Erickson (1986), posteriormente trabalhada

por Graue e Walsh (2003). Essa perspectiva, adota a significação de uma “história contada a partir dos registros feitos no campo, mas que nunca representa o evento original em si, e, sim, uma abstração que destaca alguns elementos” (Castelli, 2019, p. 69), já sendo considerada, portanto, uma forma de análise, que combina interpretação e detalhamento.

Em um primeiro momento, após o movimento de leitura, havia a tentação de analisar encontro por encontro, porém, considerando o risco de tornar o percurso “meramente” descritivo, ou pouco analítico de fato, optou-se por reler e analisar todos as oficinas no seu conjunto para ir ao encontro das linhas de sentido⁸. A organização deste conjunto de texto, agora lido e compreendido pelo olhar de cada leitor, resulta de uma interpretação de um contexto que é histórico e também cultural, um meio em que as crianças se constituem e elaboram um conjunto de significados que poderá ser instrumento de referência ao longo de suas vidas. Ademais, há que se considerar que se trata de uma interpretação de segunda mão, pois, por definição, apenas as crianças poderiam fazer uma interpretação dos significados construídos por elas.

Nesta pesquisa, as linhas de sentido foram construídas a partir de desconstrução e reconstrução durante o fazer cartográfico. A fim de delinear as linhas de sentido, inicialmente, buscamos aproximar as informações empíricas, as narrações das crianças, ao problema de pesquisa: *Perscrutando possíveis educações ambientais menores, como podemos experienciar a natureza infraordinária com as infâncias na escola?* Retomamos, então, o diário de campo e separamos os eventos por temas, atribuindo-lhes cores distintas, também para facilitar a identificação.

Neste processo, de imersão no material empírico, o problema de pesquisa e o referencial teórico, chegamos às sete linhas de sentido assim nomeadas: A natureza infraordinária como acontecimento: quando o cotidiano vira experiência; Corpo, relação, escuta e conflito; O tempo da experiência em conflito com o tempo da escola; Colecionar o mundo: memória, cheiro, objeto e afeto; A escola como território vivo; O cuidado que nasce do vínculo e, A infância como potência política: bagunça, excesso, invenção.

⁸ Utilizamos a expressão *linhas de sentido* por compreender, a partir de Deleuze (2010; 2018), que o sentido não é algo dado, fixo ou passível de ser simplesmente identificado nos dados empíricos, mas algo que se produz nos encontros, nas relações e nos acontecimentos. As linhas de sentido não correspondem a categorias fechadas ou a eixos interpretativos estáveis; tratam-se, antes, de trajetórias móveis, construídas no entrecruzamento das narrativas das crianças, das experiências vividas, dos registros da pesquisadora e dos aportes teóricos. Nessa perspectiva, o sentido emerge como um efeito, sempre provisório e em devir, que se atualiza ao longo do processo cartográfico. As linhas de sentido, portanto, funcionam como operadores analíticos que permitem acompanhar os movimentos de produção de significados, sem aprisioná-los a interpretações totalizantes, respeitando a multiplicidade, a singularidade e a potência criadora das experiências infantis.

A partir disso, o diário de campo foi se diluindo nessas linhas de sentido no formato de episódios e relato da pesquisadora a partir do diário de campo. Após esse movimento de distribuição nas sete linhas de sentido, colocamos as fotos. Após esse processo finalizado, tecemos um diálogo interpretativo com os aportes teóricos produzidos no referencial teórico.

Optamos por desmanchar e diluir o referencial teórico do projeto nas linhas de sentido num esforço da presença das crianças a partir de suas narrativas em todo o texto da dissertação, e não somente nas discussões analíticas, e que não fique algo fragmentado entre referencial teórico e análises, num risco de tornar dos dois distantes e fragmentados.

De certo modo, a construção analítica das informações empíricas emergiu também da possibilidade de desconstrução das minhas visões frente às visões de mundo e dos sentidos produzidos pelas crianças, assim como, da emergência de novas questões e interpretações, a partir das interações das crianças entre si e com a situação por elas vivenciada. Dessa forma, pensar sobre os significados de suas ações e relações sociais, forneceu-me elementos para o refinamento da análise e para uma maior penetração nas lógicas próprias das crianças, ajudando-me nessa nova elaboração de um olhar de dentro, situado nas práticas sociais e culturais do grupo de crianças estudado.

2.7 Devolutiva da pesquisa às crianças e às famílias

Tão relevante quanto o trabalho de campo, com todos os seus procedimentos constitutivos da pesquisa, é a devolutiva aos participantes. Essa compreensão decorre de um posicionamento ético assumido ao longo de todo o estudo, bem como do entendimento de que esta pesquisa também pertence às crianças que dela participaram. Afinal, sem a autorização das próprias crianças e de suas famílias, a investigação não teria sido possível. Desse modo, ao solicitar o consentimento e assentimento para a realização do estudo, assumiu-se o compromisso de compartilhar os conhecimentos produzidos ao longo das oficinas, devolvendo aos participantes os sentidos construídos no processo investigativo.

No caso específico desta pesquisa, interessaram-me os modos pelos quais as crianças enunciaram sentidos por meio de suas narrativas acerca da natureza infraordinária. Compreende-se, portanto, que é de interesse da instituição, das famílias e

das próprias crianças participantes conhecer os saberes por elas produzidos, bem como ter acesso aos resultados elaborados a partir da investigação.

Ao solicitar a autorização para a realização da pesquisa, assumimos, desde o início, o compromisso ético de compartilhar com elas e com suas famílias aquilo que foi produzido, elaborado e refletido ao longo da investigação. Desta forma, o processo de saída do campo é, também, uma etapa fundamental da pesquisa, exigindo delicadeza, atenção e sensibilidade. Compreendemos a devolutiva ao final da investigação como parte constitutiva de um percurso ético, que reconhece as crianças como participantes do processo de produção do conhecimento.

Assim, após a finalização da produção e da análise dos dados, a devolutiva aos participantes e às suas famílias foi realizada por meio da elaboração de um *scrapbook*⁹, a ser entregue à turma, à professora regente, à escola e às famílias. Esse material foi construído a partir de registros das oficinas, produções artísticas das crianças, fotografias realizadas por elas, bem como de outros materiais produzidos ao longo do processo investigativo.

Figura 16 – Produção do *scrapbook*



⁹ *Scrapbook* é um álbum ou livro de recortes que envolve a criação de materiais decorativos para guardar memórias e momentos especiais, normalmente utilizando fotografias, adesivos, recortes, fitas, entre outros elementos.

Fonte: Arquivo próprio da autora (2026)

Sua construção partiu do zero, iniciando a produção no dia 02 de abril de 2026 e sendo finalizada somente na primeira semana de maio, a partir da compra de todos os materiais necessários para a sua confecção, da criação das artes, seleção das imagens e composição de cada página. O que foi uma experiência muito interessante e sensível, pois a cada linha traçada, a cada foto colada, as memórias daquilo que foi vivido intensamente nas oficinas eram reavivadas, tornando a construção da devolutiva um momento de grande entrega e dedicação, no intuito de deixar registrado e entregar aos participantes da pesquisa algo que fizesse sentido e fosse realmente significativo.

Todo o processo levou cinco semanas para ser concluído e cada etapa foi carregada de afeto. Esse esforço foi recompensado por si só, no processo de criação e quando me deparei com a criação finalizada, mas tornou-se ainda mais intenso quando na devolutiva para as crianças, famílias e escola pude ver a alegria e satisfação estampada em seus olhares, no orgulho em se encontrar nas imagens e relembrar tudo aquilo que foi construído coletivamente.

Figura 17 – Scrapbook finalizado



Fonte: Arquivo próprio da autora (2026)

Para a entrega da devolutiva para as crianças, conversei previamente com a professora regente (que havia mudado no início do ano), pedindo autorização para entrar em sala com a turma, conversar sobre a pesquisa e a produção do *scrapbook*. Novamente fui muito bem recebida e no dia 13 de maio de 2026 fiz a visita à turma, que então era o

2º ano da escola. Quando vi a relação de alunos, logo me dei conta de que 3 crianças que haviam participado da pesquisa no ano anterior não estavam mais frequentando a mesma escola e, ao mesmo tempo, uma aluna nova havia sido matriculada.

Figura 18 – Entrega do *scrapbook*



Fonte: Arquivo próprio da autora (2026)

Assim que me viram com a caixa das descobertas, o “Boa tarde!” foi substituído por um “A caixa!”, seguido do nosso abraço coletivo. Antes mesmo que eu pudesse dizer mais alguma coisa, as crianças já sabiam que a minha visita ali tinha alguma coisa a ver com os encontros anteriores e vibravam, demonstrando muita curiosidade e alegria. Foi muito bom estar de volta com eles! Quando eu percebi, sem precisar perguntar nada, as crianças já foram criando narrativas sobre o que tínhamos vivido juntos, especialmente do que tinha acontecido com as sementes de pitanga que haviam levado para casa no nosso último encontro, no ano anterior:

Coração: *Profe, a minha árvore de pitanga já tá assim! (mostrando o tamanho com as mãos).*

Gato Galáctico: *A minha não cresceu. O meu Pitoco destruiu tudo!*

Romy: *O meu pé de pitanga apodreceu.*

Gorila: *A minha tá assim! (na altura do joelho)*
(Diário de campo, maio de 2026).

Em meio a essa empolgação toda, fui entrando e me apresentando também para a aluna nova, explicando um pouco sobre o que eu estava fazendo ali e o que tinha acontecido na pesquisa com a turma no ano anterior. Porém, como não possuía a autorização da mesma para relatar narrativas ou a captura de imagens, tomarei este

cuidado ético de não compartilhar nada a respeito. Como todos os demais estavam curiosos olhando para a caixa, logo em seguida já fui mostrando o que estava lá dentro. Quando mostrei o *scrapbook*, ficaram surpresos. Alguns, inclusive duvidando que eu mesma tinha feito.

Gato Galáctico: Foi tu mesma que fez isso? Sozinha?

Batman: Isso parece que tu não escreveu, não!

Profe do 5º ano: Sim, fui eu que fiz! Mas eu escrevi com essa caneta branca aqui.

Batman: Mas não parece, que essa letra tá bem bonita.

Profe do 5º ano: E você acha que a profe não tem a letra bonita?

Batman: Mas olha aqui, que tudo tá bonitinho!

Depois de convencê-los de que realmente havia sido eu quem fez tudo aquilo, projetei as imagens no quadro, pois como havia somente a possibilidade de construção de um material com os desenhos originais das crianças, optei em digitalizar todas as páginas do *scrapbook* e fomos conversando um pouco sobre cada oficina realizada. Optei por esse formato para que todos pudessem visualizar o material ao mesmo tempo e de forma ampliada, o que funcionou muito bem.

Figura 19 – Projeção do *scrapbook*



Fonte: Arquivo próprio da autora (2026)

À medida que eram apresentadas as fotos e os desenhos do material, as crianças relembravam fatos e narrativas dos encontros. Além de favorecer uma melhor

visualização, essa dinâmica promoveu um diálogo mais amplo, valorizando as percepções e as lembranças das crianças.

Quando chegamos na parte em que eram apresentadas as crianças da pesquisa, praticamente todos lembraram quais eram seus autorretratos, bem como, os nomes escolhidos, relembando com entusiasmo o motivo das suas escolhas.

Profe do 5º ano: Quem era o Sabiá-da-Praia?
Sabiá-da-Praia: Eu! Porque eu gosto de morango.
Pipoquinha: E esse sou eu!
Gorila: Eu sou o Gorila!

Assim, íamos conversando encontro por encontro, e muitas memórias ressoavam, com um misto de alegria e saudade:

Pipoquinha: Aqui nós comemos muitas pitangas!
Romy: Nessa história o menino colocava TUDOOO, tudo, tudo dentro da lata. E a gente tentou fazer a mesma coisa!
Gorila: Eu tentei colocar um banco dentro.
Sabiá-da-Praia: O que tu fez com os potes?
Profe do 5º ano: Esses são os potes em que vocês plantaram as sementes de pitanga no último encontro e levaram para casa.
Batman: Oh, profe! O nosso pé é maior do que isso aqui! Aqui foi uma criança que pisou. (Apontando para o desenho de uma pegada).
Profe do 5º ano: Vocês lembram o que mais apareceu nos desenhos de vocês?
Em coro: A pitangueeeira!
Romy: Aqui a gente tinha lupas e celular para olhar as coisas.
Gorila: Aqui eu tava olhando o sol. Eu tentei olhar bem retinho, mas não deu certo.
Profe do 5º ano: O que tinha acontecido nesse dia?
Romy: O Gorila tinha quebrado a lupa.
Profe do 5º ano: É, aconteceu um pequeno acidente e aí ele estava olhando o sangue do dedo na lupa.
Gorila: Mas não foi de propósito que eu quebrei. (Já alguns minutos depois de verem a foto, ainda preocupado)
Profe do 5º ano: Sim, eu sei que não foi. Essa foto eu só coloquei junto porque você estava olhando o sangue com a lupa. Não tem problema!
Romy: Aqui a gente fez as pulseiras.
Profe do 5º ano: É! Lembram que vocês fizeram uma baguncinha na sala?
Romy: Eeeuu? Eu não fiz nada!
Batman: A gente pode fazer de novo?
Gato Galáctico: A gente pode? Deixa? (virado para a professora regente)
Batman: Deixa? Deixa? Ao invés da história, faz isso!

De maneira geral, as crianças se mostraram muito empolgadas em ver suas produções registradas daquela maneira, admirando cada página, atentos aos detalhes e fazendo questão de me mostrar que agora já conseguiam ler o que estava escrito. Pedidos como “A gente pode fazer de novo?” e até mesmo uma tentativa de negociação com a professora, permitiram perceber o desejo de reviver aquilo que fora experienciado

anteriormente. Falas estas que me deixaram ainda mais feliz e realizada com a pesquisa, pois a partir disso, entendo que esta tenha sido significativa para eles, afinal, cinco meses haviam se passado desde o nosso último encontro da pesquisa e tantas memórias ainda seguiam quase que intactas.

Quando chegamos às fotos do último encontro, foi inevitável: “Ahh!” – me responderam em coro, com uma expressão um tanto desanimada. Porém, seguiram comentando sobre aquela oficina, voltando a falar sobre as pitangueiras que vingaram e as que não haviam crescido:

Coração: *Eu rego a minha todos os dias.*

Gato Galáctico: *Não é culpa minha que ela não cresceu, porque o meu cachorro que comeu.*

Gorila: *Eu não consegui regar a minha planta, porque eu não sabia aonde eu tinha enterrado a semente. Eu escondi bem lá embaixo.*

Pipoquinha: *Eu não sei o que aconteceu, porque eu sempre colocava água nela e ela não cresceu.*

Sabiá-da-Praia: *É culpa da semente que não nasceu.*

Profe do 5º ano: *É, às vezes acontece da semente estar estragada e não germinar. Lembram que as nossas sementes também tinham estragado e aí eu tive que pegar outras? Acontece... Mas está tudo bem! O importante é que vocês tentaram cuidar dela (Diário de campo, maio de 2026).*

Aproveitei aquele momento para contar que a estufa da escola estava quase pronta e que em conversa com o professor de Ciências da escola, dariam sequência no projeto de produção de mudas de pitangueiras, envolvendo todas as turmas. Meu desejo era de continuar ali, fazendo parte desse projeto, com a colheita dos frutos e guarda das sementes, porém, por motivos pessoais, naquele dia eu já sabia que aquelas eram as minhas últimas semanas trabalhando na escola. Mas, ao mesmo tempo, fiquei muito feliz em saber da continuidade do projeto e, de certa forma, senti que a experiência vivenciada com aquela turma, também permaneceria viva através dessa iniciativa. Compartilhar a novidade com eles parecia ser uma continuidade da proposta, mesmo que eu já não estaria mais lá e fosse um trabalho construído coletivamente com as demais turmas.

Figura 20 – Apresentação do *scrapbook*



Fonte: Arquivo próprio da autora (2026)

Após apresentar todo o material para as crianças de maneira coletiva, deixei o *scrapbook* com a professora da turma, que aproveitou o momento da aula de leitura para que explorassem a versão original.

Figura 21 – Explorando o *scrapbook* – 1



Fonte: Arquivo próprio da autora (2026)

Um pouco antes ainda, enquanto conversávamos na sala, surgiu um pedido:

Batman: *A profe podia deixar sempre levar o livro pra casa a cada dia.*

Profe do 5º ano: *Como você adivinhou o que nós combinamos?*

Batman: *SABIAAAA!*

Este foi atendido e, inclusive, era a ideia inicial proposta para a devolutiva, a fim de tornar essa entrega mais significativa e para que todas as famílias participantes também tivessem acesso ao material original. Portanto, combinei com a professora regente que faríamos esse envio para cada uma das famílias, no sistema de rodízio, no qual cada aluno levaria o *scrapbook* para casa e traria de volta no outro dia para que todos pudessem vê-lo. Logo após o nosso encontro, também enviei um recado por *WhatsApp* para todas as famílias, explicando acerca do funcionamento dessa dinâmica, bem como, enviando a versão digitalizada do material e agradecendo novamente pela participação na pesquisa. O que também foi estendido aos alunos e famílias que já não estavam mais na escola, para que estes, de certa forma também tivessem a possibilidade de participar da devolutiva.

Além disso, o conjunto do material final da pesquisa será disponibilizado para acesso das famílias e da escola. Tal devolutiva não é um produto acabado, mas abertura de um novo espaço de encontro e diálogo com as crianças, no qual o conhecimento se produz na interação e na possibilidade de emergência de novas perguntas e sentidos.

Pesquisas realizadas em contextos escolares, ainda que tenham como eixo central a escuta das crianças, envolvem, de forma direta ou indireta, professores, equipes gestoras, funcionários e as famílias. As crianças participantes estão inseridas em uma instituição educativa que opera a partir de um determinado Projeto Político-Pedagógico, o qual expressa concepções, valores e práticas dos diferentes atores que a constituem.

Nesse sentido, a devolutiva do trabalho também foi compartilhada com a professora regente, considerando que a organização institucional da jornada diária e das práticas pedagógicas demanda sua abertura e corresponsabilização em relação à proposta investigativa desenvolvida junto à turma.

Por fim, coloquei-me à disposição para o diálogo, compreendendo que a devolutiva não é um produto acabado, mas como um processo relacional, construído na interação e na interlocução com os sujeitos participantes, a partir da emergência de novas questões, reflexões e sentidos.

Após evidenciados os aspectos éticos-metodológicos adotados na pesquisa, apresentamos nas próximas seções, a análise dos dados produzidos, a partir das sete linhas de sentido construídas, considerando o referencial teórico do estudo, que foi desmanchado e adequado em cada uma das linhas, conforme os rastros que emergiram no campo da pesquisa com as crianças.



3 A NATUREZA INFRAORDINÁRIA COMO ACONTECIMENTO: QUANDO O COTIDIANO VIRA EXPERIÊNCIA

Começo narrando a experiência com a pitangueira que foi se tecendo ao longo dos encontros com as crianças. A pitangueira sempre esteve ali. No pátio da escola, no caminho dos dias, no fundo do olhar. Talvez por isso eu nunca a tivesse visto de fato. Foi com as crianças que ela deixou de ser cenário e passou a acontecer. Algo se deslocou quando nos aproximamos: o tempo desacelerou, os corpos se espalharam pelo tronco, os pés buscaram apoio nos galhos, as mãos se tingiram de vermelho.

O que era cotidiano ganhou espessura. Algo do extraordinário, como escreve Perec (2013): o que está sempre aí, tão próximo e tão cotidiano que, muitas vezes, se torna invisível. Para Perec (2013), é no banal, no repetido, no aparentemente insignificante que se ‘esconde’ a densidade da vida que costuma escapar aos olhares apressados. A pitanga, fruta comum daquele espaço escolar, deixou de ser paisagem silenciosa e passou a ser acontecimento sensível, instaurando um outro modo de relação com a natureza, comigo e com as próprias crianças.

Não se tratava de um conteúdo a ser ensinado ou explicado. O que se abria ali era a experiência como acontecimento, como algo que se dá no encontro e nos afeta. Foi nesse contexto que acompanhei o diálogo entre algumas crianças enquanto subiam na pitangueira do pátio da escola:

Gorila: *Elas são tão doces, que tem gosto de açúcar.*

Coração: *Isso é muito bom! Tá docinha!*

Capivara: *Eu gostei muito de comer pitanga!*

Batman: *Tá muito boa!*

Ali, a natureza não se colocava como objeto de estudo ou de explicação, mas como presença viva que afetava, atravessava e transformava as crianças e também a mim, enquanto participante implicada no encontro. Na contramão de uma educação ambiental prescritiva, moralizante ou apenas informativa, o que se colocava era uma relação direta, sensível e situada com o mundo. Uma aproximação daquilo que traz Henning (2017) sobre educações ambientais menores: modos de educar que não se organizam pelo currículo, pela norma ou pela instrução, mas pelo detalhe, pelo cotidiano, pela micropolítica do encontro. Não se tratava de “ensinar a preservar”, mas de viver junto, de criar laços, de

produzir vínculos com a pitangueira, com o pátio, com a escola e com a própria experiência de estar ali.

Essa presença se intensifica quando o corpo entra em relação direta com a árvore. A pitangueira já não sustenta apenas frutos; sustenta corpos, risadas, medos, ousadias. Deixa de ser ‘cenário’ e passa a ser território de invenção, brincadeira e pertencimento. Subir, esticar-se, olhar de cima, rir – gestos simples que mostram a potência do infraordinário no cotidiano.

É nesse movimento que registro, no diário de campo, o instante em que nos aproximamos das árvores. Antes mesmo que eu pudesse organizar um pedido, um cuidado ou uma orientação, os corpos já estavam em deslocamento. Pés e mãos encontraram os galhos com rapidez e segurança próprias. O medo de uma possível queda atravessou meu corpo (o impulso de conter também), mas permaneceu em suspensão. Pedi apenas que tomassem cuidado. Me posicionei junto a uma árvore; a professora da turma, junto à outra. Não para vigiar, mas para estar.

Os mais habilidosos, estavam logo próximos do topo, enquanto alguns subiam só um pouquinho. Alguns, ainda, se esticavam do chão mesmo para alcançar as tão almeçadas frutinhas. Até mesmo quem havia dito não gostar da fruta, ousou comer algumas. Ou então, ajudavam a alcançar para os outros (Diário de campo, outubro de 2025).

Essa cena, capturada também na Figura 24 – Escaladores, não funciona como ilustração do que foi vivido, mas como continuidade da experiência. A imagem prolonga o acontecimento, fazendo ver a multiplicidade de corpos em diferentes alturas, ritmos e modos de participação. O que se observa não é uma ação homogênea, mas um campo de variações: subir, observar, tentar, ajudar, rir, permanecer.

Figura 24 – Escaladores



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

É desse campo vivo que emergem as narrativas das crianças que brotam do corpo em ação:

Botafogo: Olha profe, onde eu tô!

Batman: Oi, pessoal aí de baixo!

Capivara: Olha, eu pareço um macaco! Todo mundo parece um macaco!

Gorila: Eu e meu irmão sempre trepamos nas árvores.

Coração: Isso é muito bom! Tá docinha!

São palavras que foram ditas de cima, do galho, com a boca ainda ocupada pelo gosto da pitanga. A árvore, aqui, não se oferece como recurso pedagógico, mas como parceira de experiência. O corpo infantil não se adapta à natureza; ele se mistura a ela. Tronco, galho, braço e riso formam uma continuidade que escapa às separações entre sujeito e ambiente.

Nesse emaranhado, algo do devir-criança (Kohan, 2004) pode se manifestar não como conceito aplicado, mas como força em ato: uma maneira de existir que inventa caminhos, que resiste à contenção, que afirma o corpo como lugar de experiência. Também ecoa a noção de infância em Agamben (2008), entendida não como falta de linguagem, mas como condição da experiência, esse espaço onde o gesto precede a explicação, onde o viver acontece antes de ser nomeado.

No meio desse movimento, o mínimo ganha importância. Quando tudo parece já estar em curso (corpos nos galhos, vozes espalhadas pelo pátio, pitangas sendo colhidas) algo quase imperceptível acontece ao nível do chão. Um objeto qualquer é recolhido, escolhido, separado do resto. Não chama atenção pelo tamanho nem pelo valor, mas pelo gesto que o acompanha.

É nesse instante que registro no diário de campo a interrupção suave da cena maior. Entre uma subida e outra na árvore, Pipoquinha se aproxima, com algo cuidadosamente guardado na mão fechada. Abre devagar, como quem revela um segredo:

***Pipoquinha:** Olha, profe! Que brilhante!
É pra você!*

Figura 25 – Um tesouro precioso



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

A pedrinha, insignificante aos olhos adultos, transforma-se em tesouro. É exatamente aqui que Péric (2013) nos convoca a olhar: para o que parece não ter importância. O extraordinário se mostra no gesto de oferecer, de escolher, de valorizar o ínfimo. Como afirma Krenak (2019), é nos pequenos gestos que a vida pulsa. Não é no grandioso, não é no espetáculo, mas no detalhe, no encontro, no cuidado miúdo. A pedrinha convoca à atenção, à presença, à escuta do que insiste em existir nas bordas. Ali, entre galhos, frutas e risadas, o mínimo se torna acontecimento. E eu, mais uma vez, não

estou fora da cena. Recebo a pedrinha. Recebo o gesto. Recebo a convocação para aprender a ver com as crianças aquilo que, tantas vezes, o olhar adulto aprendeu a não enxergar.

Além de tudo aquilo que costuma passar despercebido, apesar de ser visível, a natureza também se manifesta através daquilo que não pode ser enxergado, somente sentido, aquilo que se manifesta como memória sensível, inscrita nos cheiros, nas lembranças e nas associações afetivas. A experiência ambiental se constrói no corpo, e não no conceito. Em meio à uma contação de história (O menino que colecionava lugares), enquanto conversávamos sobre lembranças de lugares e sensações, a experiência ambiental construída no corpo se manifesta, através do que compartilham as crianças, relembando o vivido com atenção e afeto:

Coração: *Um dia, eu fui no Rio Peperi tomar banho e tinha cheiro de árvore molhada.*

Gorila: *No meu vô e na minha vó tinha cheiro de moranguinho e de pêssego.*

Suárez: *Um dia eu fui na praia e o cheiro era de coqueiro.*

Romy: *Minha mãe foi cortar o cabelo e tinha um cheirinho de café e eu gostei muito!*

Aqui, por meio das falas das crianças, a natureza aparece como lembrança, como marca, como rastro. Não é o “meio ambiente” abstrato, mas o cheiro que fica, a sensação que retorna, o vivido que insiste. Essas falas mostram que a natureza não é exterior à vida – ela é constitutiva da memória. Essa relação não é romantizada. Ela inclui o incômodo, o frio, a coceira, o arranhão. A natureza é presença concreta, que toca, atravessa e, por vezes, incomoda. Isso tudo foi externado em diversos momentos, inclusive em uma simples conversa, sem roteiros estabelecidos, sem prescrição, caminhando pelo gramado.

Enquanto lavavam as mãos, com a água saindo direto do regador, após saborear as frutas do pomar aos fundos da escola, as crianças externam essas sensações, incômodos e partilham lembranças daquilo que os atravessou.

Capivara: *Que ideia boa! A água tá geladinha!*

Medidor de Terra: *Isso coça muito! Eu esqueci de passar repelente.*

Botafogo: *Eu cortei meu pé aqueles dias!*

Aqui se rompe qualquer idealização ingênua da relação com a natureza. No que relatam as crianças, não há pureza, não há harmonia abstrata. Há corpo, há fricção, há desconforto. Essa relação com a natureza, vivida de forma concreta, sem filtros, se encontra com aquilo que Krenak (2019) explica, quando nos lembra que somos parte da

Terra, e não seus gestores. Ser parte implica sentir, sofrer, suar, coçar, escorregar. É nesse sentido que a educação ambiental menor se afasta da pedagogia da consciência e se aproxima de uma pedagogia da implicação.

As crianças falam do frio, da coceira ou do machucado, porque estão implicadas naquilo, é o que lhes atravessava naquele momento. Para elas, tudo o que é vivido, enxergado ou sentido, está intrínseco à sua experiência. O que, aos olhos dos adultos poderia ser simplesmente encerrado ou descartado, para as crianças é apenas o começo de uma construção. Reflexo disso é o que emergiu em meio à atividade de recolha de tesouros, a partir da contação da história *“O menino que colecionava lugares”*: o chão transformou-se em território de descobertas. O que é resto para o olhar adulto torna-se mundo para as crianças.

E lá se foram, alguns juntando pitangas do chão, outros subindo nas árvores para tirar folhas, além de várias flores, galhos, britas e outras pedrinhas. No final, até cocô de passarinho pegaram (Diário de campo, novembro de 2025).

Em meio à correria pelo pátio da escola, aos gritos eufóricos pelos achados, o que é descartável, o que é rejeito, o que é sujeira, torna-se coleção, curiosidade, valor. As crianças coletavam os itens mais inesperados, como cocô de passarinho. O que nos causa nojo, repúdio, para eles, transformava-se em tesouro. E mais, um tesouro que merece ser compartilhado com todos, a partir do momento em que os demais questionam aonde foi encontrado. Aqui estaria Péric (2013), quando sugere: olhar para o que não se olha. Essa recolha e a forma como se deu, trata-se de uma estética do ínfimo, de uma ética do pequeno. À vista de Henning (2017), o que foi vivido aqui, poderia ser entendido como o educar fora da prescrição, no detalhe, na margem, no resto.

Muito mais do que procurar por tesouros bonitos e reluzentes, essa seleção de itens escondidos no gramado, nas árvores ou pelo chão, esteve ligado às experiências e memórias das crianças. O cocô de passarinho não era só cocô de passarinho, era lembrança. A folha escolhida, lembrava algum formato familiar ou episódio acontecido. O espinho, trazia à tona a dor e o desconforto de quando era pisado.

Essa dimensão afetiva se intensifica quando a natureza se conecta à memória e às relações. Depois da recolha dos tesouros, por meio de uma roda de conversa, cada criança pôde expor o que encontrou e dizer aquilo que desejasse sobre os itens guardados. Nesse movimento, surgiram muitas lembranças.

Emily Vick: *Eu peguei essa flor porque eu lembrei quando eu dei pra minha outra profe. Uma pitanga, porque ontem eu comi pitanga.*

A flor não é apenas flor. A pitanga não é apenas fruto. São marcas de vínculo, registros de experiência, rastros de relação. Algo que não se ensina, não se planeja, não se controla; acontece. Nesse processo, até a própria escola se ressignifica. O nome institucional ganha corpo, cheiro e sabor. A escola deixa de ser apenas espaço físico e passa a ser território vivido.

Enquanto conversávamos sobre o fruto da pitanga e de onde ele vinha, as crianças tentavam relacioná-lo de alguma maneira, com o nome dado à escola e à comunidade onde estavam:

Gato Galáctico: *Linha Pitangueira.*
Coração: *Escola Fundamental de Linha Pitangueira.*
Batman: *É porque tem as pitangas, daí se chama Pitangueira.*

Por meio de uma roda de conversa sobre as árvores do pátio da escola, o desenho bordado no uniforme e as relações entre esses detalhes, que comumente passam despercebidos, o cotidiano escolar se reencanta. O nome deixa de ser burocracia e passa a ser narrativa. Aqui, o espaço escolar se inscreve no sensível, naquilo que está próximo, visível e integrado, não apenas no administrativo. Por meio da conversa e da criação de hipóteses, a escola vira paisagem, memória, corpo.

E assim, através de um simples diálogo, delineado por aquilo que emergia das crianças, suas indagações e possibilidades criadas, aquilo que poderia ser meramente algo informativo, torna-se experiência vivida. Muito mais do que falar sobre a história da escola, da comunidade, ou sobre como era aquela árvore, vivemos juntos a educação ambiental, a partir do momento em que mais do que escutar, as crianças puderam sentir, provar, ver de pertinho e, inclusive escalar as pitangueiras. A partir daquele momento, não se tratava de algo abstrato, mas sim, a natureza concreta, sendo explorada com o olhar curioso e atento daquelas crianças.

A empolgação delas era visível. Contagiante, inclusive. Assim, todos juntos, apreciávamos daquele momento, sem pressa, sem cobrança, somente desfrutando daquilo que tínhamos ao nosso alcance e que, a partir daquele dia, tornou-se desejo de retorno.

Os pedidos para voltarmos nas pitangueiras ficaram recorrentes e confirmaram que não se tratou de uma atividade isolada, mas de uma experiência que produziu pertencimento. Durante todas as oficinas, o que se ouvia mais repetidamente era o desejo de voltar a realizar uma das atividades propostas já no segundo encontro: subir nas árvores e comer pitangas. Por diversas vezes e vindo de diferentes crianças, o pedido era esse. Quando ainda havia mais um tempinho de aula, quando passávamos próximo ao local onde se encontravam as árvores, isso se repetia. E, sempre que possível, voltávamos lá, pois a alegria em fazê-lo, era imensa!

***Coração:** A gente pode vir mais vezes aqui?
Capivara: Eu gostei muito de comer pitanga!*

Essas falas mostram que a natureza infraordinária, ao emergir, cria laço, convoca permanência, produz desejo. Como diria Krenak (2019), é a vida chamando. Não por obrigação, mas por vínculo. E pensar que essa foi uma das atividades mais fáceis de ser planejada, considerando que não requeria uma quantidade enorme de materiais, ou uma organização muito antecipada. Para que ela acontecesse, era necessário apenas aproveitar o espaço já existente na escola, estar em época de colheita dos frutos e de crianças com esse desejo de explorar.

À luz das educações ambientais menores (Henning, 2017), do infraordinário (Perec, 2013), da vida que pulsa nos pequenos gestos (Krenak, 2019) e da experiência como abertura (Kohan, 2004; Agamben, 2008), o que se observa não é uma pedagogia da norma, da prescrição ou da conscientização moral, mas uma micropolítica do encontro. São gestos mínimos – comer uma pitanga, subir numa árvore, cheirar uma flor, catar uma pedra – que produzem deslocamentos profundos.

A educação ambiental, aqui, não se ensina: ela acontece. No detalhe. No quase nada. No infraordinário. É nesse sentido que a natureza se afirma como acontecimento: não grandiosa, não espetacular, mas intensamente viva. Uma educação ambiental que não se organiza pelo discurso, mas pela experiência.

Nesse movimento de descoberta coletiva, emerge um percurso educativo que se faz no encontro entre memória, corpo e território. Ao reconhecer a natureza nos detalhes do cotidiano - nos cheiros, sabores e nomes que circulam no espaço escolar - a educação ambiental ganha forma como prática sensível, capaz de tecer vínculos afetivos e simbólicos entre as crianças e o lugar que habitam. É nesse entrelaçamento que a escola

se mostra não apenas como espaço físico, mas como território vivido, onde aprender é também reconhecer-se parte.

Através de um simples diálogo, sem roteiro, sem prescrição, as crianças articulam lembranças de pitangas, árvores da escola, o nome da comunidade e da instituição, construindo coletivamente sentidos de pertencimento a partir de elementos naturais cotidianos. Alguns já tendo contato com diversas variedades da fruta apresentada, outros sem nunca ter experimentado. Mas todos, participando ativamente do diálogo e tecendo suas hipóteses e construindo sentidos, como refletido na Figura 26. Éramos nós: as crianças, a natureza, uma riqueza de experiências e memórias compartilhadas e as professoras. Assim, sem um roteiro, ou ponto de chegada demarcado, fomos construindo e intensificando nossa relação com o meio que nos cercava. Cada um acolhendo e complementando aquilo que o outro trazia à tona, de acordo com as suas experiências.

Figura 26 – Roda de conversa



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Coração: Lá na minha casa tem uma pitanga amarela.
Ela era bem docinha!

Gato Galáctico: Eu também já comi uma amarela!

Profe do 5º ano: Que legal! É, existem pitangas de outras cores e eu vou mostrar pra vocês uma foto desses tipos, pra quem nunca viu, também conhecer.

Enquanto a imagem das pitangas ia passando de mão em mão, alguns lugares eram mencionados, gostos lembrados. Para alguns, as cores eram novidade, para outros nem tanto.

Figura 27 – Pitangas coloridas



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Além das pitangas, durante a conversa, outras frutas eram mencionadas. Algumas dessas também despertavam memórias vividas ali mesmo, no entorno da escola, especialmente para aqueles que chegavam mais cedo na escola e ficavam até mais tarde, pois esse era o momento de explorar mais livremente os espaços.

Suárez: Tem um pé de laranja e bergamota lá atrás da escola.

Profe do 5º ano: É verdade! E vocês, também já viram essas árvores lá?
A maioria negou. Somente os alunos que ficam até mais tarde na escola depois da aula, disseram conhecer.
(Diário de campo, outubro de 2025)

Sabiá - da - Praia: Os grandes quebraram um galho da árvore e jogaram lá pra baixo pra esconder.

Gorila: Eles esconderam, mas era só chamar a diretora que ela plantava de volta.

Profe do 5º ano: É, a gente tem que cuidar para não machucar as plantas.

Enquanto os últimos olhavam a imagem, perguntei:

Profe do 5º ano: E nessa árvore aqui, será que conseguiríamos colher?

Botafogo: Não!

Pedra: Só com uma escada.

Batman: Nós conseguimos! É só nós ir lá e balançar.

Gato Galáctico: Lá não precisa! – apontando para as pitangueiras menores.
Pipoquinha: Eu consigo alcançar lá!
Gato Galáctico: Eu trepo.
Suárez: Gente, lembram quando a gente foi lá e pegou umas?!
Profe do 5º ano: Vocês sabem como se chama a árvore que dá essa fruta?
Coração: Pitanga!
Gato Galáctico: "Pé de pitanga."
 Depois de mais alguns palpites repetidos, alguém diz:
Suárez: Isso é pi...tangueira.
Profe do 5º ano: Exato! E vocês conhecem essa palavra "Pitangueira"?
 Sim! – em coro.
Gato Galáctico: Linha Pitangueira!
Profe do 5º ano: Aaah! E quem mora em Linha Pitangueira?
 Eu!
 Ao total, 8 levantaram a mão.
Profe do 5º ano: E o nome da nossa escola, qual é?
Gato Galáctico: Linha Pitangueira.
Pedra: Escola estado de Santa Catarina.
Profe do 5º ano: Dão uma olhadinha no uniforme de vocês. Quais letras tem ali?
Coração: Escola Fundamental de Linha Pitangueira.
Profe do 5º ano: Escola de Ensino Fundamental Linha Pitangueira. Ah, e de novo tem as nossas pitangueiras junto no nome. Por que, será?
Batman: É porque tem as pitangas, daí se chama Pitangueira. Lá em casa tem uma frutinha que é assim grandinha, daí se amanhã tu tem aula, eu vou trazer pra ti. Ela é bem redondinha.
Profe do 5º ano: Tá bom! Muito obrigada!
Profe do 5º ano: E vocês já tinham parado para pensar por que o nome da nossa escola tem a palavra "Pitangueira"? E o da nossa comunidade também?
Suárez: É porque antigamente tinha muitas pitangas.

Esta narrativa mostra como o pertencimento não se constrói por via abstrata ou normativa, mas a partir de referências mínimas e sensoriais do cotidiano. A pitangueira não aparece como "conteúdo ambiental" ou "objeto pedagógico", mas como marco existencial: aquilo que nomeia a escola, a comunidade, a casa, a memória.

A conversa materializa o que Pereg (2013) chama de *infraordinário*: aquilo que está tão presente que quase deixa de ser visto, a árvore, o fruto, o nome do lugar, mas que, quando enunciado, ganha densidade de acontecimento. As crianças não "aprendem" sobre a pitangueira; elas se reconhecem nela.

Na perspectiva de Henning (2017), trata-se de uma educação ambiental menor: fora do currículo, fora da prescrição, produzida no detalhe, na fala lateral, na lembrança que escapa ao planejamento. O ambiente não é tratado como tema, mas como condição de existência.

Com Krenak (2019), podemos ler esta cena como expressão de uma vida que pulsa nos pequenos gestos: a árvore não é recurso, é relação. A fala "lá em casa tem", "antigamente tinha", "eu vou trazer pra ti" nos diz de uma ética do vínculo, não da exploração.

Por meio dos relatos do galho quebrado, da fruta colhida depois da aula, compreendemos a partir de Kohan (2004) e Agamben (2008), que a experiência aqui é abertura: ninguém instrui, ninguém corrige, ninguém fecha sentido. O que se produz é um campo de escuta onde inclusive o nome da escola se torna experiência vivida, não informação.

Nesse campo de abertura e escuta, a experiência se desdobra pelos sentidos, convocando o corpo como lugar primeiro do conhecimento. Ao invés de conceitos previamente organizados, são as sensações - especialmente os cheiros - que acionam lembranças, afetos e narrativas, permitindo que o mundo seja conhecido a partir daquilo que toca, atravessa e permanece. Assim, a educação se faz como experiência sensível, onde memória e natureza se entrelaçam sem hierarquias, produzindo sentidos que nascem do vivido e não da explicação. As crianças associam cheiros a experiências na praia, no rio, na casa da avó, no chiqueiro, na escola, produzindo um mapa sensorial do mundo.

O diálogo a seguir emergiu durante a contação da história *“O menino que colecionava lugares”*, que trata de um garoto que ganhou uma lata velha de sua avó e nela, começou a guardar os lugares – casas, árvores, lagos, entre tantas outras coisas -, pois ele tinha medo de esquecer dos lugares onde esteve. Quando chegamos no trecho da história em que o personagem explicava o motivo de guardar tantas coisas, pelo medo do esquecimento, perguntei para as crianças se existiam outras formas de lembrarmos dos lugares em que estivemos e, após falarem de memória, aos poucos, algumas foram compartilhando algumas memórias de lugares onde estiveram, relembando os cheiros que sentiram.

Gorila: No meu vô e na minha vó tinha cheiro de moranguinho e de pêssego.

Suárez: Um dia eu fui na praia e o cheiro era de coqueiro.

Medidor de Terra: Eu fui na praia e não tinha cheiro nenhum!

Coração: Um dia, eu fui no Rio Peperi tomar banho e tinha cheiro de árvore molhada.

Romy: Outro dia minha mãe foi cortar o cabelo e tinha um cheirinho de café e eu gostei muito!

Gato Galáctico: Quando eu fui viajar, eu peguei uma capivarinha no colo. Era um cheiro de água, meio molhada.

Pipoquinha: No carro nós sentimos um cheiro que parecia meio de sorvete.

Romy: Lá no chiqueiro tem um porco muito fedido, daí eu a cada pouco pego um balde, porque ele faz cocô e eu saio correndo.

Gato Galáctico: Um dia, quando eu morava com a minha vó, a minha mãe foi lá nas montanhas e tirou uma foto, enquanto eu tava na escola.

Romy: Ali na escola, volta e meia tem um cheirinho bom quando tem comida, tipo, pirulito, creme de Bubaloo.

Figura 28 – Contação de história



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Continuando a história, o personagem devolveu os lugares...
Sabiá – da – Praia: Com as fotos ele podia ficar.
Profe do 5º ano: Então, onde a gente guarda as lembranças?
Sabiá – da – Praia: Na nossa mente!

Esta narrativa reflete o infraordinário sensorial: o cheiro de árvore molhada, de porco, de café, de comida da escola. Elementos que não costumam entrar na pedagogia, mas que estruturam profundamente a experiência do viver, organizam afetos, memórias e modos de estar. É nesse tecido sensível do cotidiano que a experiência do viver se inscreve, antes mesmo de qualquer mediação reflexiva ou conceitual.

Em Perec (2013), o infraordinário é justamente isso: o que compõe a vida, mas não vira notícia. Aqui, a natureza não é paisagem, é cheiro. Não é cenário, é impressão corporal. E cada criança, traz suas percepções, de acordo com as experiências vividas.

Na perspectiva de Henning (2017), temos uma educação ambiental que se faz fora da intenção pedagógica: não se está ensinando sobre ecossistemas, mas produzindo uma cartografia afetiva do ambiente. O aprendizado se dá pela convivência, pela exposição contínua a esses elementos que atravessam o cotidiano e constroem uma relação sensível com o lugar. A educação ambiental, aqui, não é conteúdo, mas experiência incorporada,

feita de cheiros, ritmos e presenças que configuram um modo de existir em relação ao entorno.

Krenak (2019) nos ajuda a ler esta cena como expressão de uma relação viva com o mundo: o cheiro não é dado, é sentido. A natureza não é externa, ela atravessa o corpo, desfaz fronteiras entre sujeito e mundo. O que se aprende, nesse contato, não é uma informação, mas um pertencimento, uma implicação sensível com a vida que pulsa ao redor.

E com Kohan (2004) e Agamben (2008), vemos a experiência como aquilo que nos acontece e nos atravessa, sem controle. Ninguém planejou que o chiqueiro, o porco, o café e o rio entrariam na aula. E é justamente aí que reside a força formativa. Naquilo que interrompe, o que afeta, o que desestabiliza a ordem prevista. Nessa abertura ao imprevisível, a experiência ganha densidade e se torna capaz de produzir sentidos que nenhum currículo seria capaz de antecipar.

É nesse atravessamento do inesperado que a experiência ganha ainda mais potência, fazendo emergir aquilo que, à primeira vista, parece ínfimo ou sem valor. Isso é evidenciado em diversos momentos das oficinas, especialmente nas rodas de conversa e na exploração do ambiente, voltando a emergir na atividade de observação do ambiente com a utilização das lupas e celulares, na qual os objetos fotografados e recolhidos se tornam disparadores de narrativas, lembranças e afetos, revelando que aprender não está nos grandes acontecimentos, mas na atenção ao que se oferece no percurso (Perec, 2013). Assim, a aula se compõe como espaço de acolhimento do acaso, onde cada achado carrega a potência de dizer algo de quem o encontra e do mundo que o cerca.

Durante a atividade com as lupas e celulares, surgiram muitas narrativas, hipóteses, fotografias e conexão. Espalhadas por todos os cantos, com gritos e surpresas pelos achados, as crianças fotografavam e recolhiam cacos, sementes, flores secas, cascas de ovo, e narravam memórias ligadas a esses achados.

Capivara: *Isso aqui era um caco de vidro que tava lá no chão.*

Romy: *Outro dia os meninos quebraram um copo na bocha, deve ser esse!*

Capivara: *Esse é um dente de leão, daqueles que ficam voando...*

Romy: *Uma vez eu falei pro meu primo fechar os olhos e abrir a boca, aí eu enfiei na boca dele!*

Capivara: *Isso é uma pitanga que eu achei e depois comi...*

Batman: *Mas vai que ela tava ruim e você comeu...*

Capivara: *Não! Ela tava bem docinha...*

Capivara: *Isso é um pé de pitanga que tava perto do outro e umas sementes.*

Capivara: *Isso era uma flor seca.*

Coração: *Eu também vi essa e tava bem cheirosa!*

Gato Galáctico: *Tava mesmo!*

Em meio à procura, também surgiram divergência de ideias, hipóteses distintas sobre aquilo que viam. A Figura 29 é um exemplo disso, registro no qual duas crianças dialogavam sobre a flor fotografada ser ou não um girassol.

Figura 29 – Girassol



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025). Autoria da foto: Água

Gato Galáctico: Um girassol!
Batman: Nem é! É outra flor...

Em outro canto do gramado, surgiam mais hipóteses sobre um novo achado: O ovo azul. Seria um ovo podre, ou só um ovo diferente?

Figura 30 – Ovo azul



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025). Autoria da foto: Suárez

Com base em suas experiências anteriores, as crianças buscaram resolver esse mistério:

Capivara: *Isso é casca de ovo. Tava embaixo da árvore, porque lá tem um ninho...*

Profe do 5º ano: *E vocês já viram ou ouviram algum passarinho por lá?*

Suárez: *Não, porque esse ovo tava azul, então ele tava podre.*

Batman: *É, porque não existe ovo assim azul.*

Gato Galáctico: *Existe sim, lá em casa tem uma galinha que bota ovo azul, meio verdinho...*

Água: *Eu também já vi.*

Por mais que não tenham chegado em um acordo (e nem precisassem), cada um expôs a sua opinião sobre o objeto encontrado, de acordo com aquilo que mais fazia sentido para si.

Além disso, os diálogos mantidos e os itens escolhidos, mostram o infraordinário que se materializa nos restos: caco de vidro, flor seca, casca de ovo. Aquilo que normalmente é descartado aparece como portador de sentido. Perec (2013) nos ensina a olhar para o que é pequeno, banal, residual. Fazer do detalhe um acontecimento.

Em Henning (2017), trata-se de uma educação ambiental que se dá no desvio, no fora da norma. Não se coleta o que é “bonito”, coleta-se o que é encontrado. Muito mais do que itens que compõem um cenário, os materiais coletados representam a natureza com tudo aquilo que ela engloba: mudanças, permanências, transformação. Com Krenak (2019), podemos ler esses gestos como práticas de atenção ao que vive e ao que morreu: a flor seca, o ovo, o ninho. A vida não é idealizada; ela é observada em seus ciclos. Não se diz o que é importante, as crianças decidem o que importa.

Nesse horizonte teórico e pedagógico, o olhar das crianças é convidado a se demorar sobre aquilo que costuma passar despercebido ou ser rejeitado. Ao suspender critérios prévios de valor, a educação ambiental se desloca para uma ética da atenção, onde o pequeno, o estranho, o morto e o vivo coexistem como partes de um mesmo mundo em relação. Fotografar, comentar e narrar esses encontros torna-se um exercício de presença, no qual a experiência não busca explicar ou embelezar a natureza, mas habitá-la em suas múltiplas formas, tempos e materialidades.

A Figura 31 representa a infinidade de possibilidades e formas de enxergar o mundo, aos olhos das crianças. Uma flor tão comum, encontrada em quase todos os cantos da escola, passa a ser ressignificada. Afinal, aos olhos deles, aquilo não é simplesmente uma flor, é uma “Pipoquinha”, devido ao seu formato diferenciado. E agora que

compartilharam essa percepção comigo, já não consigo mais desfazê-la (e nem quero), pois é tão autêntico e sensível. E talvez sozinha, ela passasse despercebida.

Figura 31 – Pipoquinha



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025). Autoria da foto: Sabiá – da - Praia

Gato Galáctico: A pipoquinha!

Durante e após fazer os seus registros, as crianças comentavam fotos de buracos, aranhas, sapos mortos, musgo, sombras, caracóis, cocô de passarinho.

Capivara: Esse é um fede-fede, que tava lá atrás no chão.

Suárez: Esse é um buraco lá da árvore. Tinha um monte!

Enquanto eu me desdobrava para fazer as fotos por todos os cantos do pátio, fui chamada para ajudar no registro de uma aranha que estava se escondendo em meio às cascas de uma árvore. Quase à perdemos de vista, mas aí está ela, com suas cores estratégicas e pernas ágeis:

Figura 32 – A aranha marrom



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025). Autoria da foto: Suárez

Suárez: Essa aranha eu quase não achei. Ela ficava se escondendo e ela come mosca.

Batman: Quase não dá pra ver porque ela é marrom e se esconde pra conseguir pegar as moscas.

Suárez: Isso aqui parecia uma raiz, mas não sei dizer. Isso aqui não sei o que era...

Batman: Parece cocô de passarinho!

Pouco depois de encontrar a aranha, mais um achado! Dessa vez era um sapo morto que estava dentro de um buraco, naquela mesma árvore.

Figura 33 – O sapo do buraco



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025). Autoria da foto: Suárez

Sem pensar em ter nojo, ou algo do tipo, logo o pegaram na mão e vieram me mostrar, formulando hipóteses sobre a causa da sua morte:

Suárez: *Esse sapo tava dentro do buraco. Mas tava morto.*

Batman: *Eu acho que ele também morreu de calor! E secou.*

Esse acontecido permite perceber que o que é da natureza, mesmo já sem vida, é capaz de produzir experiência. Depois de investigado e registrado, o sapo foi devolvido ao local onde o encontraram, voltando a compor o cenário do qual fazia parte. E os exploradores já seguiram à procura do próximo tesouro:

Blue: *Essa folha era cheia de pintinhas amarelas.*

Pedra: *Parece que tem um desenho ali.*

Coração: *Que linda essa foto!*

Blue: *Pegamos as profes no flagra!*

Blue: *Olha! Essa pedra tem esse risco...*

Blue: *E aqui era musgo azul. Tava cheio!*

Folhas, pedras, musgos... Tudo isso certamente já estava ali a um bom tempo, esperando um olhar atento para serem evidenciados. E em meio a esse movimento de olhar para o extraordinário, até a sombra – que sempre os acompanha – é instrumento de descoberta e admiração, como registrado na fotografia feita por Blue:

Figura 34 – Sombra



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025). Autoria da foto: Blue

Blue: *Aqui era a nossa sombra na cama elástica.*

Blue: *Essa eu tirei de cima da árvore. Já tava crescendo essas folhinhas.*

Coração: *Esse caracol tava preso lá na parede.*

Água: *Depois eu pisei em cima dele e ele morreu!*

Estas narrativas rompem frontalmente com a estética “limpa” da educação ambiental. Aqui aparecem morte, sujeira, decomposição, sombra. A partir de Pereg (2013), podemos entender que o infraordinário é também aquilo que causa estranhamento por ser comum demais: o cocô, o buraco, o inseto. O cotidiano em sua materialidade crua. Henning (2017) nos permite ler isso como uma educação ambiental menor, impura, não idealizada. Não se trata da natureza bonita do cartaz, mas da natureza que cheira, apodrece, suja e assusta. Com Krenak (2019), esta cena mostra a vida em sua complexidade, não em versão higienizada. Vida e morte coexistem, e as crianças lidam com isso sem drama, com curiosidade. Experiência que desestabiliza: não conforta, não instrui; abre perguntas.

Ao sair para o pátio, o corpo entra em cena como modo de conhecer, explorando a natureza não como cenário, mas como campo de relação. Correr, subir, colher e tocar tornam-se formas de atenção e de vínculo, nas quais o valor não está no objeto em si, mas na experiência compartilhada de encontro com o mundo. Assim, o pátio se converte em território vivo de aprendizagem, onde tudo o que é encontrado pode ser acolhido como potência. Tudo isso foi evidenciado na oficina de recolha dos itens para compor o pote de tesouros: as crianças correm, sobem em árvores, pegam pitangas, galhos, flores, cocô de passarinho, tratando tudo como riquezas. Como ilustrado na foto a seguir, cada um corria para um lado, em busca dos seus achados valiosos.

Figura 35 – Caçadores de tesouros



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Outros, preferiram logo subir nas árvores e buscar os tesouros mais altos. Mostrando a todos, lá de cima, aquilo que eram capazes de alcançar.

Sabiá – da – Praia: *Eu vou pegar uma pitanga.*

Pipoquinha: *Eu também, porque eu gosto muito de comer pitanga! E lá se foram, alguns juntando pitangas do chão, outros subindo nas árvores para tirar folhas, além de várias flores, galhos, britas e outras pedrinhas. No final, até cocô de passarinho pegaram.*

Cada um recolhia algo em um canto, já compartilhando a lembrança que aquilo lhe trazia. Outros só queriam encher o potinho, sem selecionar muito o que recolher. Mas, a cada pouco, vinham expor os seus achados, como se realmente fossem os tesouros mais valiosos! (Diário de campo).

Na Figura 36, vemos a satisfação estampada no rosto das crianças, por tudo aquilo que conseguiram recolher, sem se importar se era algo de valor mensurável ou não. Afinal, eram elas que atribuíam o valor às coisas.

Figura 36 – Potes do tesouro



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Enquanto me pediam para fazer a foto com seus potes, iam compartilhando suas narrativas a respeito dos itens recolhidos. Uns olhavam os potes dos outros, comparavam os itens e por meio de negociações, até mesmo os trocavam entre si.

Emily Vick: *Eu peguei essa flor porque eu lembrei quando eu dei pra minha outra profe. Uma pitanga, porque ontem eu comi pitanga.*

Blue: *Peguei o inso porque um dia eu sentei no sofá e tinha um lá. Esse galho eu usei para brincar na areia.*

Aqui a natureza aparece como campo de acontecimento, não como cenário pedagógico. O gesto de correr, subir, pegar, mostrar, é central. É o que Pereg (2013) designa como: o extraordinário do ordinário. O pátio da escola vira território de descoberta. Nessa perspectiva, como propõe Henning (2017), essa cena pode ser lida como uma educação ambiental que escapa à prescrição, sem fichas, objetivos ou avaliações prévias. Com Krenak (2019), vemos a vida pulsar nos corpos em movimento, no brincar e no toque, em relação direta com o mundo.

Em meio à coleta, cada um recolhia aquilo que lhe despertava interesse. O que era tesouro para um, poderia não ser para o outro, sem precisar argumentar algo a respeito das suas escolhas e assim a experiência se apresenta como aquilo que se vive e nos atravessa, sem a necessidade de ser explicada ou fechada em sentidos, como explicam Kohan (2004) e Agamben (2008).

Nesse território de acontecimento, o que se recolhe não são apenas objetos, mas histórias, vínculos e lembranças que se ativam no encontro com o mundo. Cada escolha

feita pelas crianças carrega marcas de experiências vividas, de relações familiares e de afetos que atravessam o presente. O objeto torna-se pretexto para a memória, e a memória, por sua vez, amplia o sentido da experiência, deslocando a aprendizagem para um campo em que o saber se constrói a partir do vivido, do compartilhado e do que insiste em permanecer.

Finalizada a coleta, nos reunimos para que todos pudessem ver o que os demais guardaram, bem como, compartilhar dos seus tesouros. Em meio às muitas cores colecionadas, cada pote era carregado de memórias, vivências e afetos.

Figura 37 – Coleção de tesouros



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Além de mostrar aquilo que tinham guardado, cada criança foi contando o que os itens recolhidos lhe despertavam. Algumas dessas falas são evidenciadas no episódio a seguir:

Coração: Eu peguei essa flor porque ela tem um cheiro bom. Peguei uma grama porque ela me lembra da minha minhoca. Eu tenho uma minhoca de estimação, só que ela morreu. Um inso, que eu não sei porquê.

Outra flor porque ela me lembra de uma pipoca. E isso aqui parece uma pipoca colorida. Uma folha que lembra uma árvore que eu plantei. Uma folha amarela que me lembra do outono. Uma folha seca que lembra o sol. Peguei uma pitanga verde que me lembra uma pitanga roxa.

Pipoquinha: Peguei uma casca de árvore que é pra cuidar. Uma pitanga que lembra fome. Uma pedra que parece de um rio. Uma folha verde que parece um barquinho. Peguei um abacate e uma flor com cheirinho bom.

Capivara: Essa bolinha me lembra quando eu brincava com a minha prima e essa folha me recorda a planta da minha vó. Essa florzinha, quando eu fui passear e essa pedra me lembra que a minha vó me deu uma igualzinha. O meu tio tinha uma flor como essa. Essa flor é como a que eu ganhei do meu diretor da outra escola. E eu tinha uma flor e uma folha como essas lá na Argentina.

Medidor de Terra: Essa folha me lembra de voltar pra casa. Um espinho que me lembra um suco. Uma folha seca que se machucou. Uma grama, eu nadando em um rio bem fundo, que eu quase me afoguei e pelo menos o meu irmão me salvou. Eu tava segurando na pedra e não tinha muita força pra subir.

Suárez: *A grama eu lembro porque eu piso nela. A pedra é porque eu lembro o cimento. A semente de pitanga é porque eu planto e o inso é porque ele espeta... A terra é porque eu piso nela também e aí deu barro.*

Romy: *A grama é porque eu sempre brinco pisando nela. A flor me lembra da vovó que morreu e me deu essa flor. Um pacote de bala porque a minha vovó sempre me dava balinha e os espinhos que eu pisava nele. O ovo de passarinho lembra que tinha um passarinho dentro. Um graveto é de quando eu fazia marshmallows quando era dia de satélite e um cocô de passarinho me lembra quando a Meg fazia cocô e ninguém limpava. Uma folha me lembra quando eu brincava de recolher folhas e jogar pra cima e a brita é de quando todos os colegas vieram na minha casa. Essa pipoca me lembra da música, da patinação: "Pipoca pula". É, e essa flor roxa é da minha cor favorita, essa flor amarela, do sol e essa rosa, lembra da Água.*

Em meio a tantas lembranças, vemos a natureza como dispositivo de memória. Não é a folha em si, é o que ela convoca. Cada detalhe: o cheiro da flor, a grama pisada, uma minhoca de estimação e até mesmo uma flor cujo formato peculiar lembra uma pipoca. Tudo isso é memória. Em Perec (2013), cada objeto mínimo abre um universo sensível e afetivo: a planta que precisa ser cuidada, a brincadeira com a prima, o espinho que machucou, a balinha da vovó; não importa a coisa em si, mas a experiência vivida e narrada por meio do detalhe. A memória aparece como algo que atravessa o corpo e a imaginação. Ao olhar de Henning (2017), é a experiência ambiental que se faz no percurso, não do conteúdo. É o ali e o agora, que vai surgindo à cada tesouro recolhido e sensação despertada.

À medida que os tesouros são encontrados, vínculos afetivos se intensificam e histórias pessoais e familiares vêm à tona. Um objeto aparentemente simples pode evocar o carinho dos avós, uma memória de cuidado, uma lembrança que acolhe e aquece. Para Krenak (2019), é justamente nesses pequenos detalhes que se reativa uma ligação ancestral com a vida e com a terra, uma conexão que atravessa o tempo e os modos de existir.

Nesse movimento de afeto e memória, a experiência não se encerra no instante vivido, mas insiste em permanecer e retornar sob outras formas. O desejo de continuar, de repetir o encontro e de prolongar a relação com o lugar revela que a natureza já não é exterior às crianças, mas parte de um vínculo construído. Desenhar, pedir para voltar, querer comer mais pitangas são gestos que expressam a força dessa experiência, que se desdobra no tempo e no corpo como vontade de presença, de pertencimento e de continuidade do encontro com o mundo vivido.

E foi isso o que emergiu em meio à oficina de desenho sobre o seu lugar favorito da escola. Tudo começou com um diálogo simples, no qual eu comentava sobre os lugares em que nos divertimos, que nos transmitem alegria e aconchego por estar ali. Depois de falar

dos cheiros, sensações e das memórias, fiz a seguinte pergunta: “*E se você tivesse que escolher um lugar da escola, qual lugar seria?*” A partir da qual, surgiram diversos desenhos, que foram feitos ocupando quase todos os espaços do quiosque: na rampa, sob o banco, no chão áspero e até sob a grama. Cada criança se sentou, ou deitou da forma que se sentia mais confortável e com os gizes de cera nas mãos, começaram a criar a representação dos seus espaços preferidos.

Enquanto desenhavam, alguns partilhavam suas ideias:

Pipoquinha: *Profe, eu vou desenhar um pé de pitanga.*

Capivara: *Eu vou fazer uma árvore cheia de pitangas!*

Durante a atividade, ouvi diversos desses comentários, porém busquei não dar tanto foco em uma resposta para evitar possíveis intervenções nas produções, mas, ao circular entre os espaços, logo pude notar que o que a maioria escolheu como referência de local favorito, foi a tão adorada árvore de pitanga. Alguns registraram a árvore mais próxima, outros a com fruto mais doce, ou então, a mais carregada. E não estou falando de 2, ou 3 desenhos de pitangueiras, mas sim, um total de nove, dos quatorze desenhos feitos, representava esse espaço! Não podia demonstrar muito naquele momento, mas isso me deixou muito feliz e foi assim, que vi escancarado o real valor da experiência, refletido e desenhado pelas mãos das próprias crianças, como mostram as figuras 38 e 39:

Figura 38 – Desenhos do lugar favorito da escola – 1



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Figura 39 – Desenhos do lugar favorito da escola – 2



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Fiquei encantada com aquilo e até mesmo, sensibilizada. Pois esses desenhos representavam muito mais do que um espaço; eles eram a materialização daquilo que eu buscava nessa pesquisa e que, inclusive foram elencados como dois dos objetivos da pesquisa: produzir práticas de cuidado com a natureza infraordinária e, experienciar as

infâncias e o infraordinário na natureza sob a perspectiva das possíveis educações ambientais menores. Que alegria! Que riqueza!

*Enquanto faziam os desenhos, um aluno me perguntou se poderiam comer pitangas novamente – **Sabiá – da – Praia**. E outro já foi complementando: "E comer laranjas?" - **Batman**. (Diário de campo).
Capivara: Olha pra mim, profe!*

E como eu poderia recusar? Se era exatamente isso o que elas mais gostavam de fazer durante as oficinas. Somente pedi para que quem ainda não tivesse finalizado, continuasse tranquilamente, pois depois ainda teriam tempo de comer frutas e escalar as árvores. Mas é claro que eles deram uma agilizada, a fim de aproveitar aquele momento, as folhas e alguns gizes ficaram largados pelo chão enquanto os corpos, exploradores, já estavam longe, subindo e descendo pelos galhos, se deliciando com as pitangas e laranjas e vindo ao meu encontro para que eu cortasse mais frutas:

Figura 40 – Comedores de laranjas



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Batman: Corta pra mim, profe?
Pipoquinha: Eu também quero!
Batman: Quero mais uma, profe!

As fotos falam por si só, o anseio por estar livre na natureza tomava conta de cada um deles, corriam, pulavam e gritavam de felicidade. Ao mesmo tempo que se apressavam para colher mais frutas, escolhiam um cantinho do espaço e ali ficavam, saboreando, conversando e construindo memórias. No simples, no inesperado e no que fazia sentido para eles naquele momento.

Figura 41 – Degustando as frutas do pátio da escola



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Com a boca cheia e o suco da laranja escorrendo pelos braços, elas comentavam:

Blue: *Tá muito doce!*

Emily Vick: *Essa aqui também tá muito boa!*

Através desse momento, pode-se perceber, na prática, que a experiência vivida produz o desejo de retorno e de repetição, indicando que algo significativo se inscreveu no corpo e na memória. Aquilo que, em Pereg (2013), é o cotidiano - simples e aparentemente banal - torna-se memorável justamente por ter sido intensamente vivido.

A partir do que fora construído e vivenciado, as árvores que já estavam ali a muito tempo, porém esquecidas e silenciadas, transformam-se em presença viva, relação e memória. Em diálogo com Krenak (2019), a alegria que emerge dessas vivências pode ser compreendida como sinal de vida pulsante, de conexão com o mundo vivo. Assim, se fez muito mais do que ocupar um espaço ou obter informações sobre árvores frutíferas, afinal, a educação ambiental se constituiu como experiência de afecto, e não como cumprimento de normas, como propõe Henning (2017).



4 CORPO, RELAÇÃO, ESCUTA E CONFLITO

A chegada da caixa marcou o início de algo que eu ainda não sabia nomear. Ao entrar na sala, percebi que aquele objeto não passaria despercebido. Antes mesmo de conseguir desejar “boa tarde”, senti os olhares me acompanhando. Os corpos se inclinavam na direção da caixa, as mãos se mexiam inquietas, e as perguntas começaram a atravessar o espaço:

Batman: *O que é isso?*

Sabiá - da - Praia: *O que tem dentro da caixa?*

Figura 42 – Explicação do TALE



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Na sequência, apresentei o TALE. Expliquei que, assim como seus pais haviam autorizado a participação na pesquisa, eles também precisavam dizer se queriam ou não participar. Ao abrir a caixa e mostrar os primeiros materiais (tintas, pincéis e cartolina) senti a atmosfera mudar. Quando disse que a assinatura seria feita com tinta, os corpos vibraram, as falas se sobrepuseram, e uma frase me atravessou de maneira inesperada:

Batman: *É por isso que eu gosto de você!*

Essa fala me afetou não como elogio, mas como sinal de que algo ali fazia sentido para eles, e para mim. A tinta, o gesto de assinar com o corpo, o contato direto com a materialidade pareciam afirmar que aquela não seria uma pesquisa feita *sobre* as crianças, mas *com* elas. Eu não estava ali apenas explicando procedimentos éticos; estava compartilhando uma experiência.

A caixa, a tinta, o gesto, a fala, tudo isso me deslocava de um lugar de controle para um lugar de escuta. Eu também estava sendo atravessada pelo encontro.

Não precisei explicar muito. As crianças já estavam implicadas; já participavam. Nesse sentido, percebi que o encontro produzia uma igualdade que não era dada, mas vivida. Eu aprendia com elas a sustentar o tempo da espera, da curiosidade e do desejo.

Essa cena inaugural me fez pensar que talvez as possíveis educações ambientais menores comecem exatamente assim: nas miudezas, nos gestos simples, nos objetos comuns que, quando colocados em relação, criam brechas no cotidiano escolar. A caixa não ensinava nada sobre a natureza, mas criava condições para sentir, tocar, escolher, decidir e estar junto.

Ali, naquele início, eu já não era apenas pesquisadora observando crianças. Eu estava implicada no encontro, afetada pelo que acontecia, aprendendo a caminhar com elas por um território que ainda estava sendo inventado.

Quando entrei na sala, muitos olhinhos foram seguindo a caixa colorida que eu carregava nas mãos. Mal consegui desejar "Boa tarde!" e as perguntas vieram "O que é isso? O que tem dentro da caixa?". Já fui explicando que aquela caixa iria me acompanhar em todos os nossos encontros e que nela estariam guardados os materiais que iríamos utilizar nas oficinas.
Por impulso, um deles já se aproximou e quis espiar o que tinha lá dentro, mas combinei que todos sempre iriam descobrir juntos.
Apresentada a caixa, expliquei sobre o TALE, que assim como os pais deles haviam assinado as folhas que levaram para casa, eles também precisavam se manifestar se queriam ou não participar da pesquisa. E aí, mostrei os primeiros itens da caixa: tintas, pincéis e a cartolina.
*Quando falei que a assinatura deles seria utilizando a tinta, todos vibraram e até pude ouvir: É por isso que eu gosto de você! - **Batman**. (Diário de campo, outubro de 2025).*

Figura 43 – Assinatura do TALE



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Medidor de Terra: Isso faz cosquinhas!

Capivara: Ui, que gelado!

Medidor de Terra: Olha profe, aqui eu fiz um bolso!

Pipoquinha: Como escreve o seu nome, profe? E quantos anos você tem?

Figura 44 – Registro dos meus dados



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

A fala de *“isso faz cosquinhas”* irrompe na cena pedagógica como um pequeno deslocamento que desestabiliza a lógica escolar de controle do corpo. Aquilo que, à primeira vista, poderia ser lido como dispersão ou desvio, por meio do riso, do arrepio, ou o comentário inesperado, revela, na verdade, a potência de uma infância que insiste em existir para além das formas disciplinadas de atenção. Trata-se de um corpo que se move, experimenta, pergunta, compara; um corpo que não cabe na categoria de indisciplina porque opera como modo próprio de estar no mundo. Nesse sentido, cada gesto, seja a escolha de uma cor, o desenho de um bolso, ou o toque curioso sobre o material, configura-se como uma micropolítica do sensível, um pequeno ato de autoria que afirma a criança como sujeito da experiência.

Quando surgem dizeres como *“isso faz cosquinha”*, *“ui, que gelado”* ou *“aqui eu fiz um bolso”*, a atividade se desloca do plano estritamente cognitivo para o plano sensível, onde aprender não se reduz a representar ou nomear, mas implica sentir, explorar e ser afetado. A aprendizagem acontece no encontro entre corpo e mundo: no toque que provoca surpresa, na temperatura que convoca reações, no riso que emerge como resposta imediata à experiência. O corpo, portanto, não funciona como mero suporte da mente, mas como o próprio lugar onde o mundo se dá a conhecer.

É nesse horizonte que a reflexão de Maurice Merleau-Ponty (1999, p. 203): “O corpo é nosso meio geral de ter um mundo” se torna fundamental. Ao afirmar que o corpo é condição de possibilidade do mundo, o autor nos convida a compreender que não há percepção neutra ou desencarnada, pois toda percepção é situada, vivida, sentida. Assim, quando a criança diz *“isso faz cosquinha”*, ela não está fazendo um comentário lateral ou irrelevante, mas produzindo sentido a partir de uma experiência encarnada; ela está, de fato, pensando com o corpo.

Na mesma direção, David Le Breton (2016, p. 15) amplia essa compreensão, quando explica que: “Os sentidos não são dados naturais, mas modos de relação com o mundo socialmente construídos”. Ao evidenciar que o corpo é sempre culturalmente inscrito, pode-se entender que as reações ao frio, ao toque ou às cores não são apenas respostas biológicas, mas expressam modos singulares de habitar o mundo, atravessados por experiências, contextos e significados. Desse modo, o autorretrato que emerge dessas práticas não deve ser entendido como simples representação de uma identidade já dada,

mas como um processo de aparição de si: uma construção sensível, relacional e situada, em que a criança se inventa ao mesmo tempo em que experimenta o mundo.

É precisamente nesse plano encarnado e relacional que a cena da disputa entre as crianças por lugar para sentar o mais próximo de mim durante a contação de história ganha espessura analítica. Longe de ser banal, o desejo de sentar ao lado evidencia que o vínculo não se constitui de forma abstrata, mas se produz espacial e corporalmente. Querer sentar ao lado é querer estar perto, é disputar lugar na cena, é reivindicar presença.

Quando haviam se ajeitado, tirei a história "O menino que colecionava lugares" de dentro da caixa e todos ficaram empolgados e curiosos pelo título da história. Aí iniciou a disputa para ver quem iria sentar do meu lado. Para resolver a situação, combinei que todos se sentassem em meia lua e eu ficaria mais afastada para que todos pudessem ver o que eu iria mostrar (Diário de campo, novembro de 2025).

Figura 45 – Contação de história



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

O gesto de aproximar-se diz antes de qualquer fala: a criança não pede a palavra, ela move o corpo. É nesse movimento que o desejo circula, produz tensões e abre linhas de fuga, fazendo do espaço um campo vivo de relações. Ao deslocar-se, a criança não apenas muda de lugar, mas institui vínculo, cria cena, inaugura um modo de estar-com. A

proximidade, portanto, não é um dado previamente organizado pela disposição da sala; ela é um ato, uma produção situada que emerge do encontro entre corpos.

Nesse horizonte, a disputa para sentar ao lado da pesquisadora pode ser compreendida como uma busca por vínculo. O corpo quer proximidade, quer ver de perto, quer tocar, quer participar da cena. Não se trata apenas de acompanhar uma atividade, mas de inscrever-se nela de modo sensível e relacional. A tentativa de organização em meia-lua, por sua vez, aparece como um gesto que procura redistribuir o olhar e o afeto, tensionando as forças que se concentravam em determinados pontos e abrindo outras possibilidades de participação.

Essa dinâmica ganha densidade quando pensada à luz de Hannah Arendt (2007, p. 7), ao afirmar que “a ação [...] corresponde à condição humana da pluralidade”, torna-se possível compreender que toda ação é necessariamente relacional, isto é, só se constitui na presença de outros. Assim, a cena observada desloca essa pluralidade do plano discursivo para o plano corporal: ela se materializa nos movimentos, nas aproximações e nas disputas por proximidade, fazendo do espaço um campo de relações em constante produção. O que está em jogo não é apenas “ouvir a história”, mas estar com.

O rearranjo espacial, então, deixa de ser uma simples estratégia organizativa e pode ser lido como um gesto micropolítico: ao reorganizar os corpos, ele redistribui lugares, reconfigura relações de visibilidade e cria outras formas de participação. Trata-se de intervir nas forças que atravessam a cena, produzindo um novo regime de convivência.

Nesse sentido, o desejo de sentar perto pode ser interpretado como expressão de uma ética da proximidade, na qual o saber não se organiza à distância, de modo abstrato e desincorporado, mas se constitui no corpo a corpo, na partilha sensível do espaço e na intensidade das relações que ali se tecem. No entanto, muitas vezes essa proximidade não se dá de forma harmônica ou estável: ela é atravessada por tensões, disputas e desconfortos que também fazem parte do estar-com. É nesse ponto que o caos, o conflito e as tentativas de recomposição deixam de aparecer como ruptura e passam a ser compreendidos como dimensão constitutiva da experiência.

Gritos, empurrões e confusão... Foi o caos que antecedeu uma de nossas oficinas, como relatado em meu diário de campo:

Era uma tarde nublada, até um pouco gelada. Eu e a professora da turma ainda estávamos longe no corredor e já ouvíamos o som do caos instaurado na sala. Alguns alunos se aproximaram, relatando o que havia ocorrido, mas foi bem difícil de entender algo, pois estavam bem exaltados.

A professora entrou na sala primeiro e buscou entender o que estava acontecendo. Depois de algum tempo, entendemos: um aluno havia encostado sua mesa na mesa da professora e os demais começaram a empurrá-la para trás e depois ninguém mais se entendeu.

Quando a situação havia sido resolvida, a professora me passou a palavra para que eu pudesse iniciar a oficina. Então, para começar, pedi para que fossem até o fundo da sala e se sentassem no tatame que tem lá (Diário de campo, outubro de 2025).

A escola, naquele momento, apareceu em sua materialidade conflitiva, distante de qualquer idealização. A experiência não se deu na linearidade previamente organizada, mas nasceu do choque, daquilo que interrompe, desloca e exige resposta. O chamado “caos instaurado”, que foi marcado por empurrões, vozes exaltadas, deslocamentos imprevistos, rompeu com a fantasia de uma infância dócil, harmoniosa e controlável, evidenciando que a vida escolar é também atravessada por fricções, excessos e intensidades. Nesse sentido, o conflito não se apresenta como ruído a ser apagado, mas como parte constitutiva da cena pedagógica.

Como propõem Michel Foucault (1987, p. 118), “a disciplina fabrica corpos dóceis”, o que permite compreender a escola como um espaço atravessado por práticas que organizam e regulam os corpos. Assim, abre-se a possibilidade de ler esses acontecimentos não como desordem pura, mas como expressões de forças em disputa. Os gestos de empurrar mesas, ocupar o espaço da professora, deslocar-se sem autorização, podem ser entendidos como micropráticas de insubordinação corporal, pequenas fissuras que tensionam a organização instituída e revelam que o espaço escolar é continuamente produzido e negociado.

Assim, a cena evidencia sujeitos que não são passivos: crianças que agem, testam limites, erram, conflitam. O problema, então, não reside no conflito em si, mas no modo como ele é interpretado e conduzido. Quando tomado apenas como desvio a ser punido, perde-se sua potência analítica e formativa; quando, ao contrário, é acolhido como algo a ser compreendido e reorganizado, ele se torna matéria de trabalho pedagógico.

Educar, nesse horizonte, implica lidar com o imprevisível. Uma pedagogia que depende exclusivamente da ordem para existir revela-se frágil, pois não sustenta a complexidade do real; já aquela que se abre ao caos, no sentido de operar com ele, afirma uma ética mais potente, capaz de transformar tensões em possibilidades de relação e aprendizagem.

Desse modo, o conflito pode ser compreendido também como linguagem: uma forma pela qual a infância se expressa em sua intensidade. Corpos que colidem, que se desorganizam, que experimentam os limites do espaço e do outro, produzem sentidos que não passam necessariamente pela palavra. Não há, aqui, qualquer pureza ou harmonia originária, mas uma infância viva, atravessada por forças, que insiste em existir no entre das relações.

É justamente nesse campo de intensidades que as interrupções, a impaciência e a dificuldade de escuta ganham sentido. Esses gestos podem ser compreendidos como desdobramentos das mesmas forças que atravessam o conflito: modos de disputar presença, de inscrever-se na cena, de fazer valer a própria voz ainda que, ao mesmo tempo, silenciando a do outro. A escuta, nesse contexto, não aparece como uma competência já dada, mas como uma prática em construção, tensionada por desejos que não se organizam de forma linear ou ordenada, conforme registrado a seguir:

*Depois de ouvir mais algumas ideias, comecei a história. Ainda na segunda página do livro, já pude perceber a dificuldade que alguns têm em ouvir o que os outros querem contar. Enquanto uma menina queria partilhar suas ideias, outro colega foi logo a cortando, com um rude "Tá, já chega" - **Suárez**. Em outros momentos, quando alguns iam falar, outros já pediam por silêncio e os interrompiam. Em meio a esses comportamentos, solicitei que tivessem mais paciência e ouvissem o que os demais tinham para compartilhar. Mas, ainda assim ocorriam momentos de cortes e interrupções. Quando falei sobre as coisas ficarem grudadas nos pés do menino, tirei da caixa um tênis meu, que havia usado no encontro anterior e nele, eu havia colado várias fotos das atividades realizadas com eles. Ficaram surpresos quando eu mostrei e felizes por se encontrarem ali. Mas, logo alguém disse: "Foi tu que colou ali." - **Batman** e, enquanto o tênis ia passando, novamente ouvi: "Vamos! Não pode olhar muito, senão vai acabar a aula!" - **Batman e Suárez**. (Diário de campo, outubro de 2025).*

Figura 46 – O mundo colado nos pés



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

A pressa, expressa nos comentários “*já chega*” e “*vai acabar a aula*” revela como o tempo escolar atravessa e organiza as relações, impondo um ritmo que nem sempre é compatível com o tempo da experiência. Afinal, experimentar exige duração, abertura, demora e quando o tempo é capturado por uma lógica de controle e produtividade, a experiência tende a se empobrecer, reduzida a algo que precisa dar conta de um cronograma. Nesse cenário, as interrupções feitas pelas crianças deixam de ser apenas episódios pontuais e passam a ser lidas como sintomas de uma cultura que tem dificuldade em sustentar a alteridade. Escutar, então, não é uma habilidade técnica que se adquire automaticamente, mas um exercício ético e político que se constrói na relação com o outro.

As disputas pelo tempo evidenciadas no episódio anterior configuram uma micropolítica da cena, na qual se distribuem lugares de fala e de silêncio. O gesto de querer acabar logo com o comentário que estava sendo feito ou até mesmo a própria história que estava sendo contada pode ser compreendido como efeito de uma lógica produtivista que sequestra o tempo da vida, instaurando uma urgência que atravessa até mesmo os momentos que deveriam ser de encontro e partilha. Assim, os pedidos por silêncio e, simultaneamente, as constantes interrupções feitas evidenciam que a escuta não é natural, mas aprendida, tensionada e negociada no coletivo. Vive-se, nesse sentido, uma espécie de crise da escuta: muitas vezes se ouve para responder, para intervir, para ocupar o espaço, e não para acolher o que o outro traz. A cena narrada materializa isso com precisão, pois as crianças querem falar, desejam participar, mas ainda estão aprendendo a sustentar o tempo do outro.

É nesse ponto que a reflexão de Jacques Rancière (2002, p. 15) contribui para aprofundar a análise, pois, ao sustentar que “todas as inteligências são iguais”, torna-se possível ler as interrupções e disputas pelo tempo da fala como efeitos de uma tensão entre igualdade e hierarquia. Se, por um lado, as crianças reivindicam o direito de falar, por outro, ao interromperem umas às outras, acabam por reinstaurar formas de controle que negam essa mesma igualdade, evidenciando que a escuta é também um exercício político. A disputa observada não se restringe às crianças, mas se articula com o próprio regime escolar de controle da palavra, que define ritmos, turnos e legitimidades. Desse modo, aprender a escutar implica mais do que esperar a vez de falar; implica sustentar a

presença do outro, suportar o incômodo da diferença e reconhecer que a experiência exige tempo.

Frente a essa realidade, observa-se os efeitos da aceleração sobre as infâncias e a forma como ela restringe as possibilidades de experiências significativas nas escolas, contribuindo para a perda de sentido daquilo que, de fato, poderia constituir a Educação. A aceleração enfraquece a ressonância, importante para conexões e aprendizagens transformadoras, e impõe à escola um ritmo que privilegia resultados rápidos, deixando de lado a atenção às especificidades e às relações humanas. Responder a esse contexto exige resistir à lógica da pressa, criando espaços educativos que valorizem ritmos equilibrados e experiências mais humanas e significativas.

As infâncias estão imersas em uma multiplicidade de desafios, que se iniciam com imposições externas que determinam o que deve ou não ser feito, como e de que maneira cada tarefa deve ser executada. Frequentemente, as crianças são pressionadas a realizar atividades de forma rápida, mesmo quando poderiam passar horas explorando e realizando novas descobertas. Tal dinâmica revela uma concepção ainda dominante de infância: a de sujeitos frágeis, com pouca autonomia, cujas ações são conduzidas por comandos adultos e reguladas por tempos previamente estabelecidos. Trata-se de um enquadramento que tende a reduzir a potência da experiência infantil, subordinando-a a lógicas de produtividade e controle.

No entanto, quando se observa atentamente o que acontece nas interações, esse modelo começa a se tensionar. Ao serem convocadas a pensar sobre o medo do personagem durante a contação de história: *“Do que será que o menino tinha medo?”*, as crianças não se limitam a responder à pergunta proposta, elas deslocam a discussão para o campo da própria experiência.

Profe do 5º ano: *Do que será que o menino tinha medo?*

Romy: *Andar de ônibus?*

Coração: *Quando tem pessoas perto dele.*

Gorila: *Ele fica com vergonha.*

Pipoquinha: *Eu também tenho vergonha!*

Coração: *Eu tenho vergonha de subir num palco e ter muita gente me olhando.*

Ao relatar *“Eu também tenho vergonha”*, a criança deslocou a história do plano da escuta para o da implicação: ela transformou a narrativa em espelho. Ao reconhecer-se no personagem, instaurou um movimento em que contar e escutar deixaram de ser

operações separadas e passaram a constituir um mesmo campo de experiência. A história deixou de ser algo externo e passou a operar como dispositivo de reconhecimento.

Como afirma Walter Benjamin (2012, p. 198), “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte” da narrativa, o que permite compreender que a história, ao ser escutada, não apenas informa, mas mobiliza memórias, afetos e processos de reconhecimento. Assim, o que estava em jogo não era apenas o conteúdo da história, mas sua capacidade de ativar memórias, afetos e ressonâncias. A história do menino, ao tocar a criança, fez emergir lembranças, medos e sentimentos que encontravam, até então, pouca possibilidade de expressão. É nesse movimento que a identificação se configura como um entre-lugar: a criança não é o personagem, mas também não é totalmente exterior a ele. Ela habita uma zona de tradução subjetiva, onde o vivido e o narrado se entrelaçam.

A vergonha que apareceu nessa fala, portanto, não pode ser compreendida como uma fragilidade individual isolada, mas como um afeto socialmente produzido, atravessado pelo olhar do outro, por normas e expectativas que regulam a exposição. Quando outras crianças nomeiam medo e vergonha, constitui-se um campo comum de reconhecimento, no qual aquilo que parecia individual passa a ser compartilhável.

Nesse ponto, a reflexão de Giorgio Agamben (2008, p. 22), quando diz que: “A experiência só se torna tal quando pode ser transmitida”, contribui para aprofundar a análise. Ao encontrar linguagem, a vergonha deixa de ser apenas uma sensação difusa e passa a existir como experiência partilhável, passível de elaboração. Não se trata de eliminar o medo ou a vergonha, mas de criar condições para que possam ser ditos, reconhecidos e sustentados no coletivo.

Assim, a diferença emocional não é patologizada, mas acolhida como parte constitutiva da experiência infantil. O gesto de falar de si revela uma infância que pensa, que reflete sobre suas próprias vivências e que se constitui na relação com o outro. Trata-se de um acontecimento ético: ao se ver no outro, o sujeito amplia sua própria compreensão de si e do mundo. O medo, longe de ser sinal de fraqueza, indica que o encontro com o mundo, seja no palco, no ônibus ou diante dos outros, mobiliza intensamente o corpo e a existência.

É justamente dessa mesma exposição que também pode emergir outro movimento: o do orgulho, da exibição e da busca por reconhecimento. Se, por um lado, o olhar do outro pode produzir vergonha e retraimento, por outro, ele também pode

sustentar gestos de afirmação, nos quais a criança deseja ser vista, reconhecida e valorizada em sua presença. A cena pública, que antes aparecia como lugar de medo, pode se transformar em espaço de exibição de si, onde mostrar-se não é apenas se expor, mas afirmar uma existência diante do coletivo. Esse deslocamento se deu logo após a oficina de produção artística utilizando elementos da natureza, por meio do qual, as crianças mostravam orgulhosas, umas para as outras, aquilo que haviam produzido, à exemplo da Figura 47.

Figura 47 – Produções artísticas



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Enquanto mostravam as artes elaboradas, as crianças também produziam narrativas de afirmação, como as descritas no episódio abaixo.

Pedra: Olha o meu dente, tá mole!

Capivara: Profe, eu amei a atividade de hoje! Olha só como ficou a minha pulseira!

E assim, cada um ia exibindo seus adereços e desenhos, com tamanho orgulho, que é difícil mensurar. Todos pareciam muito realizados com as atividades e empolgados para que fossem expostas para os demais verem. Tiveram mais uma aula e depois, era intervalo. Aí sim, puderam mostrar suas pulseiras para os demais, como se fosse algo extremamente luxuoso, item da moda! Era uma graça! (Diário de campo, novembro de 2025).

A ação da Capivara ao exibir a pulseira feita por ela, representou muito mais do que mostrar um objeto: foi um gesto de afirmar-se. O orgulho que acompanhou esse ato

não se reduz a uma satisfação momentânea, mas se apresenta como um modo de existir diante do outro. A experiência vivida deixa marcas, e, nesse caso, a marca se tornou visível no corpo, através da pulseira que enfeitava o pulso, no dente mole mostrado com entusiasmo pela Pedra e no gesto insistente de chamar o olhar alheio.

Nesse movimento, configura-se uma micropolítica do reconhecimento: aquilo que, do ponto de vista adulto, poderia parecer apenas um objeto simples ou efêmero, representado por uma pulseira artesanal e um detalhe do corpo, adquire valor simbólico na medida em que condensa uma experiência e a torna compartilhável. A alegria que emerge nesses momentos não é superficial; ela é sinal de vida pulsando, de uma existência que encontra ressonância no olhar do outro. Por instantes, a escola se desloca de um espaço de controle para um território de celebração, onde o que está em jogo não é apenas cumprir tarefas, mas partilhar presenças.

Exibir a pulseira, mostrar o dente mole, pedir para que os outros vejam: tudo isso pode ser compreendido como uma demanda por reconhecimento. Não se trata de vaidade, mas de uma necessidade fundamental de existir para o outro, de ser confirmado em sua presença. Se, como propõe Axel Honneth (2003, p. 155), a relação do sujeito consigo mesmo depende do reconhecimento intersubjetivo, então os gestos das duas crianças podem ser compreendidos como práticas de afirmação de si. A alegria que emergiu nesses momentos não foi superficial, mas sinalizou a experiência de ser reconhecido, condição indispensável para a constituição da identidade.

Esses pequenos objetos funcionam como restos que falam. Não são obras de arte no sentido consagrado, mas operam como imagens de si, fragmentos de uma experiência que se torna visível e compartilhável. Ver o outro, nesse contexto, não é apenas tolerar sua presença, mas confirmá-la, reconhecê-la como legítima. É nesse circuito de mostrar e ver, de expor-se e ser acolhido, que se tece uma dimensão ética das relações, na qual cada sujeito encontra condições para existir no espaço comum.

A partir desse mesmo campo de reconhecimento que os afetos ganham corpo e se intensificam, deslocando-se dos objetos para os gestos e presenças. Se antes eram as pulseiras, os dentes e os pequenos feitos que pediam visibilidade, agora é o próprio encontro que se torna matéria sensível da experiência.

Durante os encontros, os abraços eram práticas recorrentes das crianças, tanto na chegada, quanto na despedida e, nesse contexto, podem ser compreendidos como gestos que condensam aquilo que antes se anunciava nos objetos: a necessidade de proximidade,

de reconhecimento e de partilha. Eles não foram apenas manifestações espontâneas de afeto, mas expressões de um laço que se tornou possível no interior da experiência vivida.

Naquela tarde de calor (arrisco dizer que uma das mais quentes desse ano), com a minha caixa lotada de materiais, lá fui eu para a nossa 7ª oficina. Enquanto caminhava em direção à sala, pensava no quão rápido essa etapa da pesquisa estava passando e que, depois daquele encontro, teríamos somente mais um! E quão bom estava sendo viver cada oficina! Certamente sentirei muita saudade desses momentos! Chegando na sala, o frescor do ambiente climatizado se misturava com o calor dos abraços, dos muitos abraços! (Diário de campo, novembro de 2025).

Figura 48 – Abraços infinitos



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Os abraços não são detalhe, são conteúdo. Eles dizem de uma relação que ultrapassa o estritamente pedagógico e evidenciam que a escola, para além de um espaço de transmissão de saberes, é também um território de afeto. Nesses gestos, algo se desloca: aquilo que poderia ser entendido como periférico, revela-se central para a experiência vivida.

Se, como propõe David Le Breton (2016, p. 175), “o tato é o sentido da proximidade e da reciprocidade”, então os abraços podem ser compreendidos como formas de comunicação encarnada, nas quais o corpo diz ao outro aquilo que não se reduz à linguagem verbal, instaurando um campo de relação marcado pela presença, pelo afeto e pela partilha sensível.

Assim, os abraços podem ser lidos como aumento de potência: encontros que não diminuem, mas expandem a capacidade de existir. Quando um corpo acolhe outro, quando há reciprocidade no gesto, produz-se uma abertura, uma ampliação das possibilidades de relação e de presença no mundo. A alegria que emerge desses encontros não é acessória; ela indica que algo ali se fortalece, se intensifica, se torna mais vivo.

Dessa forma, os abraços materializam a escola como espaço afetivo. Eles tornam visível uma dimensão muitas vezes invisibilizada nas práticas educativas: a de que aprender e conviver implicam também sentir, tocar, ser tocado, afetar e ser afetado. É nesse entrelaçamento de corpos, gestos e afetos que a escola se constitui não apenas como lugar de ensino, mas como espaço de existência compartilhada.

Nesse mesmo campo sensível, quando já estávamos nos preparando para ir para a parte externa à sala, a cena de uma borboleta que tentava escapar daquele ambiente se inscreveu, deslocando o afeto do entre humano para um cuidado que se amplia ao mais-que-humano. Se, nos abraços, o toque já se afirmava como linguagem e vínculo, aqui ele reapareceu como gesto de atenção, delicadeza e responsabilidade diante de uma vida frágil em situação de risco. A borboleta, presa no espaço fechado da sala, interrompeu o fluxo habitual da atividade e convocou as crianças a outro tipo de relação: uma relação que exigia pausa, observação e cuidado.

Figura 49 – Captura da borboleta



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Enquanto distribuía as sacolas para recolha dos elementos no pátio, alguns alunos se juntaram em um canto da sala, próximo da parede, pois uma borboleta tentava fugir do ambiente fechado.

Após algumas tentativas falhas de pegá-la e por já não mais alcançá-la, me pediram ajuda. Então, com cuidado, peguei ela e levei para fora. Nisso, em meio às conversas das crianças, alguns palpites eram de que ela estava machucada e talvez não conseguisse voar. Mas, felizmente, quando separei as minhas mãos, após uma pequena queda na altura, ela conseguiu retomar o voo e seguiu sua jornada. Assim, todas as crianças vibraram pela conquista! (Diário de campo, novembro de 2025).

O cuidado com a borboleta evidenciou uma ética que não foi previamente ensinada, mas vivida na própria situação. Não se tratou de um conteúdo transmitido por instrução, mas de uma experiência que aconteceu no encontro, no gesto, na atenção mobilizada diante de uma vida em risco. Havia ali, algo que pulsava nos pequenos movimentos: o respeito por um ser que voa, a suspensão da pressa, o deslocamento do foco da atividade para acolher aquilo que emergiu como acontecimento. O cuidado não apareceu como obrigação, mas como resposta sensível ao que se apresentou.

Essa cena também convoca a pensar uma alteridade que ultrapassa o humano. Diante da borboleta, as crianças não operaram pela dominação, mas pela implicação. Havia ali uma infância em relação, que observou, tentou, errou, pediu ajuda, vibrou. O gesto de cuidado, nesse sentido, configurou uma micropolítica que escapa às prescrições curriculares: ele não estava previsto, não foi avaliado, mas produziu aprendizagem na medida em que engajou corpos e afetos em uma experiência compartilhada.

Como sugere Tim Ingold (2015, p. 115), “aprender é prestar atenção”, o que permite compreender que o cuidado com a borboleta não resulta de uma instrução prévia, mas de uma relação sensível com o mundo vivo que convoca os sujeitos à implicação. Não é um saber sobre a natureza que está em jogo, mas uma relação direta com ela. As crianças não discutiam conceitos de cuidado ou preservação; elas os exerciam, na prática, ao acompanhar o movimento da borboleta, ao imaginar seu estado, ao torcer por sua recuperação.

Ao mesmo tempo, essa cena pode ser aprofundada a partir de Emmanuel Levinas (1982, p. 82), para quem o encontro com o outro é sempre uma convocação ética: “A relação com o outro não é conhecimento, mas responsabilidade”. Ainda que Levinas trate do rosto humano, é possível expandir essa noção para pensar que a presença da borboleta - em sua vulnerabilidade - chama à responsabilidade. Algo ali exige cuidado. Não por norma, mas por uma espécie de apelo silencioso que mobiliza os sujeitos.

Assim, o cuidado com a borboleta não foi apenas um episódio isolado, mas uma cena densa de sentido: ela revela que a ética pode emergir do encontro, que a infância é capaz de se implicar com o outro, seja humano ou não-humano, e que a escola pode ser espaço onde se aprende a responder ao mundo não apenas com conhecimento, mas com atenção, sensibilidade e responsabilidade.

É nesse horizonte de implicação e abertura ao que acontece que a cena seguinte se inscreve, agora marcada não pelo cuidado silencioso, mas por uma explosão de expectativa e imaginação. Se, diante da borboleta, as crianças foram convocadas a desacelerar, observar e cuidar, aqui elas se lançam ao movimento inverso: antecipam, supõem, criam hipóteses. A experiência, mais uma vez, não se organiza pela previsibilidade, mas pelo acontecimento.

Quando chegou o horário, fui até a sala para buscar a turma. Assim que entrei, depois das boas-vindas, a pergunta veio quase imediatamente:

Capivara: *Cadê a sua caixa, profe?*

Antes mesmo que eu pudesse responder, outra hipótese já era lançada:

Batman: *Ela deve ter deixado em algum lugar e nós vamos lá fora!*

A suposição rapidamente se tornou coletiva e os corpos reagiram antes de qualquer confirmação: pulinhos, risos, movimentos que se espalhavam pela sala. A caixa, naquele momento, não estava ausente, estava produzindo expectativa. Confirmei, então, que havia deixado a caixa em um lugar muito especial e convidei todos a irem comigo encontrá-la. A resposta veio em forma de mais pulos, gritos e deslocamentos apressados em direção à porta.

A empolgação, os pulinhos e a construção imediata de uma hipótese comunicaram a potência da imaginação compartilhada. A infância emergiu aqui como tempo de fabulação, de criação de mundos possíveis, em que a ausência não é vivida como falta, mas como convite. A caixa “sumida” não gerou frustração, mas sim, inaugurou um campo de possibilidades.

Nesse movimento, o desejo não se organizou como carência de algo que faltava, mas como força produtiva, tal como pensada por Deleuze e Guattari (2010, p. 44): “O desejo não carece de nada, não lhe falta seu objeto. É, antes de tudo, produção”. É esse

desejo que cria, que movimenta, que conecta. Sendo assim, o que estava em jogo não era apenas o conteúdo da caixa, mas o encontro que ela anunciava. Afinal, a expectativa não se dirigia ao objeto em si, mas à experiência que se colocava em suspensão.

A infância se apresentou, então, como um estado de espera ativa. Esperar, aqui, não era passividade, mas tensão criadora. Os corpos não aguardavam parados; eles pulavam, antecipavam, imaginavam, se lançavam. O movimento coletivo produziu uma força comum que se construiu no entusiasmo partilhado.

O pulinho, nesse contexto, era linguagem. Era um modo de dizer o que ainda não cabia em palavras. Era a vida se manifestando no corpo, antes de qualquer explicação racional. Esse excesso corporal, muitas vezes contido ou silenciado no cotidiano escolar, emerge como potência, e não como desordem.

Não havia ali um conteúdo ambiental sendo ensinado, assim como também não havia orientação prévia sobre natureza ou cuidado. Mas, apesar disso, algo se produziu: relação, deslocamento, curiosidade, abertura ao fora da sala, ao imprevisível.

Assim, a “caixa sumida” não foi um detalhe do percurso, mas mostrou como, nas miudezas e nos gestos aparentemente banais, se produzem experiências que escapam à lógica da prescrição e se alinham a uma educação ambiental sensível ao infraordinário, ao corpo, à relação e ao desejo de estar junto.

Essa abertura ao imprevisível encontrou continuidade após a constatação das crianças sobre a ausência da caixa, no momento em que nos direcionamos ao espaço preparado na nossa última oficina. Para aquela tarde, eu havia organizado o ambiente do quiosque, aos fundos da escola, como se fosse uma exposição, repleta de fotos e materiais produzidos no decorrer das oficinas anteriores. As imagens estavam por todos os cantos: balançando sob a pitangueira, expostos no quadro da parede e postas sobre a mesa. Ao se depararem com aquele espaço pensado e organizado para eles, os corpos se lançaram em disparada, como se respondessem a uma convocação já em curso, como evidenciado na Figura 50:

Figura 50 – Explorando o espaço



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Chegando próximo ao local onde estavam as coisas, alguns saíram em disparada.

Capivara, Batman, Pipoquinha e Sabiá – da – Praia: *Alii, ó! Na árvore!*

Pipoquinha: *Olha! É eu!*

Coração: *Que lindo!*

Todos foram se espalhando pelo espaço, a fim de conferir tudo o que estava exposto, se admirando e se encontrando, como se fosse uma famosa galeria de arte! (Diário de campo, dezembro de 2025).

O movimento foi imediato, coletivo e carregado de entusiasmo. Através das falas e reações das crianças, o espaço deixou de ser apenas explorado e passou a ser habitado como lugar de reconhecimento.

Figura 51 – Reconhecimento



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Ao se verem nas imagens expostas, as crianças não apenas observavam, elas se encontraram! O que estava ali não eram objetos distantes, mas fragmentos de si mesmas, marcas de experiências vividas que retornavam como imagem. A escola, então, se reconfigurou: de espaço de instrução, tornou-se espaço estético; de lugar de passagem, tornou-se galeria. O cotidiano se elevou à condição de obra, e a experiência se transformou em memória visível.

Nesse movimento, operou-se uma política do reconhecimento: cada criança pôde aparecer, pôde se ver, pôde se afirmar como alguém que existe e que importa. O reconhecimento de si passou pelo olhar do outro, pelo comentário “*Que lindo!*”, pela circulação entre as imagens, pela partilha do que foi vivido. Assim, a cena não foi apenas contemplativa, mas profundamente política: todos se viam, todos contavam, todos importavam. No entrelaçamento entre corpo, imagem e relação, o espaço escolar se transformou em um território de celebração da vida comum, onde a experiência não foi apenas vivida, mas também reconhecida, partilhada e legitimada.

A partir de tudo isso: do desejo de estar perto, do conflito que irrompe, da vergonha compartilhada, do orgulho de mostrar, do abraço que acolhe, do cuidado com a borboleta,

da expectativa pela caixa, do reconhecimento de si e do outro, o capítulo se encerra reafirmando que é no infraordinário que a experiência ganha densidade e que a natureza se revela não como tema, mas como presença. É nesse campo, feito de gestos mínimos e encontros intensos, que se torna possível pensar uma educação que não separa conhecer de viver, nem ensinar de sentir, mas que se constrói como prática sensível de existência compartilhada.



5 O TEMPO DA EXPERIÊNCIA EM CONFLITO COM O TEMPO DA ESCOLA

A partir dessa fotografia, tirada no momento em que as crianças exploravam livremente pelo pátio da escola, com as lupas e celulares em suas mãos, eu me pergunto “*Quantas vezes dedicamos tempo para admirar o céu infinito que nos cobre?*” E é com esse questionamento que começo a escrever essa linha de sentido, que escancara algo que está bem à frente dos nossos olhos todos os dias, mas que, na maioria das vezes, não somos capazes de enxergar.

Esse não enxergar está longe de ser ocasionado por algum problema de visão, ou algo do tipo. Nos tornamos incapazes de perceber certas coisas, porque não tomamos a atitude de parar e somente viver o agora, observar, sentir, estar. Afinal, isso parece perda de tempo, frente à imensidão de tarefas que temos a fazer, os prazos a cumprir e padrões altamente produtivos que tentamos seguir a todo custo. Mas tudo isso tem um preço e a conta chega alta: nós, enquanto adultos, dificilmente conseguimos construir experiências, de contemplar o espaço que ocupamos, de nos conectar com aqueles que estão ao nosso lado. E isso traz respingos para todos que convivem conosco.

De acordo com Agamben (2008, p. 22), os homens contemporâneos retornam para “casa à noite extenuados por uma mixórdia de eventos”, sejam estes alegres ou tristes, variando em intensidade, mas nenhum deles é capaz de se traduzir em experiências. Essa falta de profundidade nas vivências cotidianas, conforme o autor, torna a vida insuportável, pois, ao invés de experiências significativas, os indivíduos se veem absorvidos por uma rotina de acontecimentos efêmeros e desconexos. Nas palavras do pensador:

É esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna hoje insuportável – como em momento algum no passado – a existência cotidiana, e não uma pretensa má qualidade ou insignificância da vida contemporânea confrontada com a do passado (aliás, talvez jamais como hoje a existência cotidiana tenha sido tão rica de eventos significativos) (Agamben, 2008, p. 22).

Benjamin (1994, p. 198) já havia apontado essa fragilidade de experiências há bastante tempo, observando que ela se tornava evidente ao término da Segunda Guerra Mundial, quando os “combatentes retornavam mudos do campo de batalha, não mais ricos, mas empobrecidos em experiências comunicáveis”. Desde então, a desvalorização das experiências tem se intensificado progressivamente, refletindo-se em diversos

aspectos do cotidiano. A partir das contribuições de Agamben (2008), Habowski e Ratto (2022) argumentam que a contemporaneidade materializa o projeto moderno de destruição do sujeito e do saber a partir da experiência, ao mesmo tempo em que consolida o sujeito do conhecimento, da consciência e seus ideais de objetividade.

Esse empobrecimento da experiência não se restringe ao sujeito individual, mas se estende às relações que tecemos, quando passamos a exigir dos outros que se ajustem a ritmos, padrões e expectativas marcados pela pressa e pela produtividade. Seja em casa, na escola ou em qualquer outro lugar, as crianças têm sido apressadas, cobradas e julgadas por não fazerem as coisas conforme o parâmetro adultocêntrico. Todavia, a potência das crianças é marcada por uma inventividade que extrapola aquilo que se espera da mentalidade adulta, como elucida a poesia de Manoel de Barros (1999, s.p.):

[...] A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso. [...] A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta! Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

Através de imagens poéticas como *carregar água na peneira*, *criar peixes no bolso* e *catar espinhos na água*, o poeta nos conduz a um universo onde a liberdade inventiva e o brincar com as palavras rompem com as rigidezes que tentam definir e restringir as formas de ser e agir no mundo. Essa potência, que tem suas raízes na infância, mostra a força da imaginação, capaz de ressignificar experiências e instaurar novas possibilidades de existência.

Na poesia, a infância pode ser compreendida como uma condição subjetiva, um espaço de criação poética. Nesse contexto, a infância é permeada pelo ato de contemplar, analisar, construir, reconstruir, destruir, ser e estar. Contudo, essa liberdade experiencial tem sido progressivamente restringida, especialmente nas últimas décadas¹⁰. Cada vez mais, as crianças são marcadas por uma constante pressa, ouvindo expressões como

¹⁰ Segundo Carvalho (2021), o sistema educacional tem passado por diversas transformações que impactam diretamente o cotidiano das escolas. O autor destaca que a adoção de apostilamentos e, especialmente, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) resultaram na consolidação de um “padrão de docência”. Esse modelo é amplamente promovido por meio de materiais didáticos, cursos, livros e transmissões ao vivo oferecidos no mercado pedagógico, que frequentemente apresentam propostas normativas de como os professores devem exercer sua prática docente. Tais diretrizes, frequentemente hegemônicas, tendem a enfatizar a aplicação de conteúdos extensos, seguidos de longas listas de exercícios resolvidos de forma mecânica. Esse cenário contribui para a redução da autoria docente e para a desconsideração das diversidades regionais e econômicas que caracterizam o Brasil.

“vamos, acabou o tempo”, “estamos atrasados” ou “precisamos ir”, seja no ambiente familiar, escolar ou mesmo durante um simples passeio no parque.

Na perspectiva de Ritscher (2011), enquanto os adultos possuem relógios, as crianças possuem tempo. A autora observa, contudo, que se antes as crianças dispunham apenas do tempo, hoje também lhes foi imposto o relógio. Inseridas no ritmo ditado pela cronometria cotidiana, as crianças passam a experimentar o tempo regulado, fragmentado e acelerado; um movimento que se produz pela mediação dos próprios adultos.

Assim, as crianças têm sido progressivamente despojadas de sua subjetividade, numa tentativa de conformação às expectativas adultas sobre o que devem fazer, pensar e argumentar. Em outras palavras, espera-se que as crianças aceitem passivamente tudo o que lhes é imposto, sem questionamentos, sob a premissa de que são vistas como adultos em miniatura, inseridas em um processo de preparação para a vida adulta. Nessa perspectiva, se ignora o fato de serem indivíduos conscientes, com desejos e ambições próprias, capazes de construir suas trajetórias e participar ativamente das situações que lhes dizem respeito. Tal realidade é visível nas famílias, onde pais ou responsáveis detêm o poder absoluto sobre as decisões relacionadas às escolhas das crianças, sem considerar o que é realmente significativo para elas, ou nas intervenções nas brincadeiras que estas criam, entre outros aspectos.

Esse ponto de vista também se reflete nas práticas escolares, nas quais se observa uma tentativa de controle sobre as ações das crianças, seja no que dizem ou fazem, nos tempos rigidamente estabelecidos para a realização de atividades, na interrupção das brincadeiras, ou ainda na concepção ultrapassada que persiste em muitos ambientes, segundo a qual os adultos são os únicos detentores do saber. Essa compreensão negligencia a importância da participação e da troca de saberes, tanto entre as crianças quanto com elas. Assim, vivemos uma realidade em que as crianças pouco têm permissão para serem crianças.

Nessa direção, Ritscher (2011) nos coloca a reavaliar a própria ideia de produtividade que atravessa a escola: ela não é [nem deveria ser] uma fábrica de conhecimentos, mas uma comunidade de vida, na qual o tempo não se mede apenas pelo que se produz, mas pelo que se vive. Frente a essa mudança de perspectiva, existe a possibilidade de fazer rachaduras com as convenções da realidade, criando espaços que valorizem e sustentem outras concepções de infância. Ao construir ambientes que

reconheçam a importância das experiências, podemos priorizar o tempo *aión*, em detrimento do tempo *chrónos*, em que a percepção de uma infância mais fluida e significativa se torna possível. Essa perspectiva pode ser inspirada no poema *Achadouros* de Manoel de Barros (2003, p. 67):

O quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas.

Assim, trata-se de uma educação que fomente a criação de intimidade com o mundo ao nosso redor, permitindo que possamos redescobrir os nossos quintais. A partir dos buracos que cavarmos, podemos reavivar a criança que fomos, com a experiência de explorar, sentir, pular e correr, como fazíamos enquanto criança. A infância, afinal, permanece viva dentro de cada um de nós, esperando para serem reencontradas nos achadouros da vida.

[...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.
Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.
Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.
Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos[...] (Barros, 2003, p. 67).

A potência poética de Manoel de Barros nos permite reavivar também a potência das infâncias e sua relação com as experiências. Embora a modernidade tenha, de certa forma, diminuído o vigor e a intensidade do ato de experienciar, ainda é possível cavar esses “achadouros” que as tragam de volta, acessíveis a todos aqueles que desejam vivenciá-los. É provável que existam diversas formas de resgatar essas “memórias” da infância, cada uma adaptada ao que faz mais sentido para cada indivíduo.

Frente a isso, essa pesquisa carrega a importante tarefa de buscar uma linha de fuga diante de um cenário acelerado. Dessa forma, como pesquisadora, ao estar junto às crianças, busquei sustentar uma presença atenta, desacelerar os ritmos e escutar aquilo que tinham a dizer. Ainda assim, em muitos momentos, o tempo cronológico continuou a regular nossas ações, seja pelo término das aulas, pela necessidade de liberação dos espaços para outras turmas ou, inclusive, pela incorporação, pelas próprias crianças, de discursos e expectativas que lhes são cotidianamente impostos. Essas marcas tornaram-

se visíveis em narrativas que emergiram durante a contação de histórias, como o episódio que se apresenta a seguir:

*Depois de ouvir mais algumas ideias, comecei a contar a história “O menino que colecionava lugares”. Ainda na segunda página do livro, pude perceber a dificuldade que alguns têm em ouvir o que os outros querem contar. Enquanto uma menina queria partilhar suas ideias, outro colega foi logo a cortando, com um rude “Tá, já chega!” – **Suárez**.*

Em outros momentos, quando alguns iam falar, outros já pediam por silêncio e os interrompiam. Em meio a esses comportamentos, solicitei que tivessem mais paciência e ouvissem o que os demais tinham para compartilhar. Mas, ainda assim ocorriam momentos de cortes e interrupções.

Quando falei sobre as coisas ficarem grudadas nos pés do menino, tirei da caixa um tênis meu, que havia usado no encontro anterior e nele, eu havia colado várias fotos das atividades realizadas com eles. Ficaram surpresos quando eu mostrei e felizes por se encontrarem ali. Mas, logo alguém disse:

*– “Foi tu que colou ali.” – **Batman***

E, enquanto o tênis ia passando, novamente ouvi:

*– “Vamos! Não pode olhar muito, senão vai acabar a aula!” – **Batman e Suárez**. (Diário de campo, outubro de 2025).*

Figura 52 – Sapato feito de lugares



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

O alerta de que “*vai acabar a aula*” não operou apenas como informação cronológica, mas como um dispositivo de contenção da experiência. Em meio a uma contação de história com o intuito de ser leve, partilhada e sensível, o tempo escolar surge

como força que encurta a escuta, tornando o dizer do outro algo que precisa ser abreviado, regulado, encerrado. Confesso que fiquei bem surpresa e até um pouco assustada pela forma como as crianças agiram diante das falas dos demais. Porém, foi ali que tudo aquilo que descrevi na introdução dessa linha se mostrou, tal qual está presente no dia a dia da escola. As falas das crianças são justamente o reflexo daquilo que escutam e sentem vindo dos adultos o tempo todo. Aqui, o que se evidenciou foi o tempo produtivo escolar, no qual a aula precisa avançar, cumprir etapas, chegar a um fim previsto.

Segundo Kenski (2007), a Educação, que anteriormente visava uma formação voltada ao domínio de conhecimentos e à melhoria da qualidade de vida, convive atualmente com a emergência de novas relações de poder no contexto educacional. Entre elas, destaca-se a escolha de um currículo socialmente validado, o qual exerce influência direta sobre o que deve ser trabalhado nas instituições escolares, por meio de diretrizes e parâmetros impostos de forma generalizada pelas políticas públicas. Essa realidade impõe um cenário marcado por inúmeras cobranças e roteiros pré-estabelecidos, pautado no controle e em práticas restritas ao ambiente da sala de aula. Nessa lógica, o professor é visto como a figura central dos processos, enquanto experiências que promovem conexões significativas e potenciais com as crianças acabam sendo negligenciadas.

Para Kohan (2015, p. 217), “a infância é, justamente, pelo menos num sentido, o reino das possibilidades e da ausência de determinação”, todavia, em meio aos prazos, metas e padrões instituídos dentro e fora das escolas, as infâncias têm sido afastadas dessas possibilidades e recebem cada vez mais, comandos e tarefas determinadas por outras pessoas e que devem, obrigatoriamente ser seguidas, caso contrário, são taxados como “alunos ruins”. Infelizmente, tem-se construído uma visão de que o melhor aluno é o que fica mais quieto, concorda com tudo, não mais aquele que questiona e argumenta. Afinal, é essa a lógica que o sistema defende e que vêm modificando em muitos sentidos, a Educação.

Conforme Gert Biesta (2017, p. 19-20), “o trabalho da escolarização é cada vez mais visto como a produção efetiva de ‘resultados de aprendizagem’ predefinidos em um pequeno número de disciplinas”. Ainda, segundo ele, o ato educativo é muito singular e precisa estar aberto ao imprevisto, porém, está cada vez mais confrontado pela concretude das definições. Uma vez que tentamos tornar a educação previsível e sem

riscos¹¹, acabamos também por negar as experiências, afinal, elas são fruto da imprevisibilidade:

Na verdade, educamos porque queremos obter resultados e porque queremos que os alunos aprendam e prosperem. Mas isso não significa que uma tecnologia educacional, ou seja, uma situação em que haja uma relação direta entre “contribuição” e “resultado”, seja possível ou desejável. E a razão reside no simples fato de que, se removermos o risco da educação, há uma chance real de removermos a educação completamente (Biesta, 2017, p. 19).

De acordo com Luft, Rodriguez e Souza Filho (2024, p. 48), a partir de uma análise do contexto educacional atual, afirma que “a escola perdeu o sentido da gratuidade, da solidariedade, da cooperação, da dignidade, sendo dominada por valores como a eficiência, a competição, o individualismo e o presenteísmo”. Ainda, segundo os autores: “dos valores históricos e humanos, migramos para o domínio da ação imediata. O saber tornou-se um saber-fazer. De sua função de formar, a escola passou apenas a informar” (Luft; Rodriguez; Souza Filho, 2024, p. 49).

Nesse regime, a experiência compartilhada perde densidade, pois não pode se alongar no inesperado. Ao mesmo tempo, essa interrupção explicita um conflito profundo com a proposta das educações ambientais menores, que exigem tempo de demora, atenção e cuidado. Afinal, a educação ambiental menor trata de exercer resistência e de criar diferenças na contramão da educação maior, que é planejada e estruturada. Esse processo requer tempo: tempo para pensar em torno das normas e dos princípios que sustentam a educação maior, tempo para gerar possibilidades de aprendizado inventivas e tempo para manter a resistência. Na educação menor, cada gesto possui um significado coletivo. Nenhuma ação é isolada; todos influenciam o conjunto. Nesse contexto, a aposta é na multiplicidade, em redes de conexões que se ampliam e se transformam. Ao invés de estabelecer padrões a serem seguidos ou fornecer respostas prontas, valoriza-se a invenção de novas interações e possibilidades.

¹¹ De acordo com Ulrich Beck (2011), a contemporaneidade caracteriza-se pela sociedade de risco, em que o elemento organizador é o risco. Para o autor, “risco é um conceito moderno. Pressupõe decisões que tentam fazer das consequências imprevisíveis das decisões civilizacionais decisões previsíveis e controláveis” (Beck, 2011, p. 5). A crescente proliferação de agentes comunicacionais tem contribuído para a disseminação de alertas e informações sobre riscos, ampliando sua percepção e intensificando sua difusão social. Atualmente, o risco é compreendido como a possibilidade de ocorrência de eventos adversos capazes de causar danos ou perdas, exigindo, portanto, estratégias sistemáticas de gestão. Esses riscos estão inseridos na dinâmica cotidiana, inclusive nos processos ecológicos, e são fortemente influenciados pelas experiências individuais e coletivas, emergindo, com frequência, da própria natureza imprevisível dos sistemas complexos.

Da mesma forma, o infraordinário da natureza, aquilo que se revela lentamente, não cabe em um tempo marcado pelo sinal. Pois, na perspectiva do infraordinário, as educações ambientais menores precisam se “alinhar” a esse ritmo mais fluido e espontâneo, onde o processo de aprendizagem se dá de maneira emergente, em consonância com o tempo da observação, da escuta e do toque. E quando isso não ocorre, o resultado é uma escuta fragmentada, que impede que o sensível se sustente.

Outro episódio que trouxe à tona essa perspectiva de como o tempo cronometrado exerce influência no dia a dia escolar, foi algo que aconteceu quando as crianças fizeram os seus adereços, utilizando folhas e flores. Após se enfeitar, elas queriam muito mostrar suas produções para os demais alunos e professores da escola, como evidenciado na Figura 53. Eles estavam bem empolgados para esse encontro, porém, só iriam vê-los no horário do intervalo, pois todas as demais turmas estavam em suas respectivas salas tendo aula. E como esse encontro não era possível naquele momento, de certa forma, ali a experiência foi interrompida e “deixada para mais tarde”.

Figura 53 – Adereços



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Tiveram mais uma aula e depois, era intervalo. Aí sim, puderam mostrar suas pulseiras para os demais, como se fosse algo extremamente luxuoso, item da moda! Era uma graça! (Diário de campo, novembro de 2025).

Com essa situação, vivenciamos algo que é recorrente na organização do tempo escolar: o intervalo aparece como o único momento legítimo para que a experiência se prolongue. Não é durante a aula, mas fora dela, que as crianças podem mostrar, circular, exhibir, partilhar. Afinal, muitas vezes essa experiência é entendida como “bagunça”, “descontrole”. Dessa forma, a escola organiza tempos legítimos e ilegítimos para aprender e viver.

O que não cabe na aula precisa ser deslocado para os “restos” do tempo escolar: o intervalo, as transições entre atividades, os momentos de espera. Esses tempos residuais passam a funcionar como espaços de tolerância para experiências que não encontram reconhecimento no interior da racionalidade escolar dominante.

Do ponto de vista das educações ambientais menores, esse deslocamento é importante: o contato com os objetos, os corpos e os afetos só se torna possível quando o controle curricular afrouxa. É nesses momentos de menor regulação que as crianças experimentam modos outros de estar juntas, estabelecem relações sensíveis com o ambiente e produzem sentidos.

Dialogando com Kohan (2004), a criança carrega uma potência de interrupção da ordem estabelecida, colocando em questão os modos adultos e escolares de organizar o mundo. No entanto, essa potência é frequentemente contida pela forma escolar, que tende a normalizar, acelerar e silenciar aquilo que não corresponde às expectativas curriculares. Assim, tanto a natureza, como a infância, parece só poder existir plenamente nas frestas do tempo institucionalizado.

Ao longo da pesquisa, contudo, essa relação com o tempo não se apresentou apenas como um objeto de observação do cotidiano escolar, mas também como uma experiência vivida pela própria pesquisadora. Gradualmente, minha percepção do tempo foi se transformando. Ainda que o projeto de pesquisa se estruturasse em etapas e prazos definidos, a implicação com as oficinas e com as experiências nelas produzidas passou a tensionar essa linearidade, fazendo emergir outras formas de viver [e de sustentar] o tempo da pesquisa.

Esse deslocamento é visível no registro do diário de campo, no qual o espanto diante do fim iminente das oficinas mostra a intensidade do tempo vivido:

Naquela tarde de calor (arrisco dizer que uma das mais quentes desse ano), com a minha caixa lotada de materiais, lá fui eu para a nossa 7ª oficina. Enquanto caminhava em direção à sala, pensava no quão rápido essa etapa da pesquisa estava passando e que, depois daquele encontro, teríamos somente mais um! E quão

bom estava sendo viver cada oficina! Certamente sentirei muita saudade desses momentos! (Diário de campo, novembro de 2025).

A percepção de que “está passando rápido demais” desloca o conflito temporal para o meu plano enquanto pesquisadora. Aqui, o tempo da experiência entrou em choque não apenas com o tempo da escola, mas com o tempo acadêmico, o cronograma da pesquisa, os prazos institucionais. Ao expressar esse sentimento, deixei-me contagiar pelas outras temporalidades vivenciadas pela infância. Benjamin (1994) explica esse sentimento como uma fricção entre o tempo homogêneo do progresso e o tempo vivido, carregado de intensidade.

Carvalho (2015) também nos ajuda a compreender essa diferença: há um tempo que se mede e um tempo que se vive. O tempo dos adultos, regulado pelo relógio, organiza-se em minutos, horários e prazos; é linear, previsível e controlável. Já o tempo das crianças escapa a essa lógica. Trata-se de um tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que irrompem no próprio curso do desenvolvimento humano. A criança não mede o tempo: ela o intensifica. Vive-o na espessura da experiência, atribuindo-lhe densidade e sentido, sem a necessidade de contagem.

Nessa perspectiva, torna-se evidente que crianças e adultos não significam o tempo da mesma maneira. Enquanto para o adulto o tempo tende a ser algo que se administra, para a criança ele se apresenta como experiência que se abre, se prolonga ou se interrompe conforme o que acontece no encontro com o mundo. No cotidiano escolar, entretanto, essa diferença costuma ser silenciada. O tempo, geralmente, é compreendido pelos professores como algo a ser gasto, investido e controlado; um tempo produtivo, funcional, marcado pela urgência de fazer mais, de cumprir mais, de avançar sempre (Carvalho, 2015).

A experiência, quando significativa, parece sempre curta demais e essa sensação de que a experiência “termina cedo demais” não se refere à sua duração objetiva, mas à impossibilidade de esgotá-la dentro dos limites impostos pelo tempo institucional. Esse lamento mostra que a educação ambiental menor não se mede por duração cronológica, mas por densidade vivida. Trata-se do choque entre os tempos *chrónos* e outras formas de temporalidade que atravessam a experiência educativa, evidenciado tanto nessa descrição como pesquisadora, quanto nas narrativas das crianças.

De acordo com a Filosofia greco-ocidental, o tempo *chrónos* é o tempo controlado pelo relógio e pelo calendário, que ocorre de forma linear e sucessiva. Esse tempo é

calculável e marcado pelas divisões de passado, presente e futuro (Kohan, 2004). Presente em nossas atividades cotidianas, é ele quem regula muitas das nossas ações. No contexto escolar, muitas das atividades são pautadas pelo tempo *chrónos*. Desde a entrada até a saída dos educandos e educadores, tudo é controlado pelo relógio. Frequentemente, uma atividade é interrompida porque “acabou a aula” ou “terminou o recreio”, e, caso não seja finalizada naquele momento, corre-se o risco de se “atrasar”. Independentemente do contexto, hoje existe uma cobrança excessiva sobre o tempo *chrónos*, em detrimento da valorização do tempo *aión*.

Diferente do tempo que pode ser calculado e controlado, o tempo *aión* refere-se às experiências das crianças, que emergem do que faz sentido para cada uma, por meio da intensidade com que realiza determinadas atividades, como brincar, dançar e movimentar-se livremente. São atividades nas quais a criança vive o presente de maneira profunda (Skliar, 2018).

Além dos tempos *chrónos* e *aión*, existe também o tempo *kairós*, que se situa entre os dois mencionados anteriormente. O tempo *kairós* é compreendido como o “tempo oportuno”, no qual crianças, ao realizarem uma mesma atividade proposta, podem ter diferentes enfoques de interesse. Ou seja, a tarefa delegada pelo professor pode não ser atraente para elas naquele momento, mas, no mesmo espaço, pode surgir outro campo de investigação que desperta o desejo da criança. Esse tipo de tempo costuma surgir de forma inesperada. Habowski e Ratto (2022), a partir de Kohan (2004), explicam que pensar a diferença entre os tempos *chrónos*, *kairós* e *aión* nos permite pensar as infâncias e os modos como as crianças vivem o seu tempo, numa perspectiva de que eles não se excluem, porém se entrelaçam na maneira com que as crianças vivenciam o tempo.

Através dessas concepções e da sensação desperta por chegar ao 7º dia de oficinas com as crianças, evidencia-se que o tempo que importa é o tempo que marca, não o que passa. É o tempo que deixa vestígios nos corpos, nos afetos e nas relações estabelecidas com as crianças e com o ambiente. Vestígios estes que se manifestaram durante os momentos de exploração, pois algumas crianças comentavam nunca ter visto certos elementos antes, mas, naquele contexto, foi diferente:

Algumas coisas eles comentavam nunca terem visto, mas naquele momento, acredito, que até mesmo o que enxergam ou pisam todos os dias, foi visto de modo diferente, com mais calma, tempo e interação. O desenho no céu, uma brita com furinhos, ou até mesmo a sua própria sombra...

Todos esses pequenos detalhes carregam a imensidão e a potência presentes na natureza. Mas, quando, de fato paramos para admirá-las, senti-las? Elas sempre estiveram ali, a questão é a forma como olhamos para elas, ou, se realmente olhamos.

Quando já estávamos quase finalizando o momento de exploração, uma menina veio me contar:

Emily Vick: *Profe, quebrou uma lupa que caiu no chão!*

Então fui logo lá ver e os cacos de vidro estavam por todos os cantos. A professora da turma estava acompanhando os alunos ali mais de perto naquele momento, então já estavam recolhendo os vidros quando cheguei e, um dos alunos foi ajudar, quando acabou se cortando com um estilhaço. Ao invés de reclamar ou chorar, pediu para olhar o corte no dedo com a lupa. Achei uma situação bem interessante e inesperada!

Depois de recolher o vidro, nos reunimos novamente para a entrega das lupas e celulares e, entre eles, compartilharam orgulhosos os seus registros e revelavam as fotos secretas que haviam feito dos colegas. As crianças lamentaram terem que retornar para a sala, mas quando relembrei que daqui a alguns dias eu voltaria, deram novamente os seus calorosos abraços e eu fui saindo (Diário de campo, novembro de 2025).

Esse deslocamento do olhar, tanto da pesquisadora quanto das crianças para aquilo que compunha o cenário da escola, só se tornou possível quando o tempo deixou de ser regido exclusivamente pelo *chrónos*, pelo ritmo acelerado e funcional que organiza o cotidiano escolar, e se aproximou das outras temporalidades. Ao desacelerar, as crianças acessaram um tempo de duração e intensidade, no qual o encontro com o ambiente se prolongou para além do instante mensurável. Tratou-se de um tempo próximo ao *aión*, no qual a experiência não se esgotou no momento em que aconteceu, mas se expandiu na atenção, na curiosidade e no envolvimento sensível com aquilo que era observado.

Outro acontecimento registrado nesse episódio, também ocorrido durante essa exploração ajudou a evidenciar essa dimensão temporal. Quando a menina se aproximou para me avisar que uma lupa havia quebrado e, em seguida, um colega acabou se cortando ao ajudar a recolher os estilhaços, a reação inesperada da criança deslocou o sentido da situação. Ao invés de chorar ou reclamar, a criança pediu para observar o corte no dedo com a lupa e que eu registrasse com o celular. Esse gesto simples, mas significativo, indicou um modo de relação com o acontecimento que escapa à lógica da urgência e do controle, instaurando um outro tempo dentro da situação.

Esse instante pode ser compreendido como um momento do tempo *kairós*: um tempo oportuno, singular, no qual algo aconteceu e produziu sentido de forma inesperada. Não se tratou de um tempo planejado ou previsto na atividade, mas de um acontecimento que emergiu da relação entre corpo, objeto e ambiente. A partir da ação da criança, a lupa, inicialmente pensada como instrumento de observação da natureza, tornou-se mediadora de um encontro atento com o próprio corpo, colocando a continuidade entre natureza, infância e experiência.

Ao final da atividade, quando as crianças se reuniram para devolver as lupas e os celulares, compartilharam orgulhosas seus registros e revelaram as “fotos secretas” feitas

dos colegas. O lamento coletivo deles, diante da necessidade de retornar à sala evidência, mais uma vez, o contraste entre o tempo vivido e o tempo institucional. Afinal, o tempo de aula estava terminando, mas o tempo da experiência não. O desejo de permanecer naquele espaço mostra que a experiência, embora breve em termos cronológicos, foi intensa em termos afetivos.

Assim, o episódio observado permite compreender, sob diferentes perspectivas, que o tempo que importa não é apenas aquele que passa (*chrónos*), mas também o tempo que marca (*aión*) e o tempo que acontece (*kairós*). São essas temporalidades que possibilitam que pequenos detalhes - a sombra, a pedra, o corte no dedo - se transformem em experiências significativas. Nessas fissuras do tempo escolar, a educação ambiental menor se coloca como potência, produzindo encontros que deixam vestígios nos corpos, nos afetos e nas relações das crianças com o ambiente.

Essas diferentes temporalidades se fizeram presentes em praticamente todos os momentos, independente do espaço que ocupávamos, ou da atividade que fazíamos. Mas, parecia que tornavam-se ainda mais evidentes nos espaços externos à sala de aula. Nos espaços abertos, a experiência transbordava o tempo de aula:

Chegando próximo ao local onde estavam as coisas, alguns saíram em disparada.

Capivara, Batman, Pipoquinha e Sabiá-da-Praia: *Alii, ó! Na árvore!*

Pipoquinha: *Olha! É eu!*

Coração: *Que lindo!*

Todos foram se espalhando pelo espaço, a fim de conferir tudo o que estava exposto, se admirando e se encontrando, como se fosse uma famosa galeria de arte! (Diário de campo, dezembro de 2025).

Figura 54 – Observadores



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Nesse movimento das crianças de se espalharem pelo espaço como em uma galeria de arte, a aula deixa de ser aula e se torna acontecimento. Cada olhar, cada gesto, cada descoberta tornou-se parte de um todo sensível e compartilhado, criando uma experiência estética, na qual não há separação entre sujeito, ambiente e ação. As crianças corriam, pulavam, apontavam, exclamavam, encantavam-se e se encontravam, enquanto o espaço se preenchia de risos, surpresa e admiração. No entanto, essa intensidade só foi possível porque, momentaneamente, o tempo escolar foi suspenso. Naquele instante, os limites da rotina e da agenda cederam lugar a uma vivência que ultrapassou o ensinar e aprender, tornando-se presença, experiência e acontecimento coletivo.

Essa suspensão também se manifestou na pressa das crianças em terminar suas atividades para poderem brincar, logo após fazerem os desenhos sobre o seu lugar preferido da escola:

*Enquanto faziam os desenhos, um aluno me perguntou se poderiam comer pitangas novamente. E outro já foi complementando: "E comer laranjas?" – **Batman**. E quando respondi que sim, a maioria vibrou com a resposta.*

A partir daí, pude notar a pressa em terminar logo a atividade para poderem subir nas árvores e, em pouco tempo, os galhos da pitangueira mais próxima já estavam cheios!

Foi aí que percebi que o nosso encontro estava se delineando para um caminho diferente do planejado, mas ainda mais cheio de entusiasmo, gritinhos de felicidade e deliciosas frutas!

*E assim seguimos, com todos felizes por poderem "encher a barriga de pitangas" – **Sabiá – da – Praia**, escalar as árvores, recolher mais alguns tesouros no gramado e explorar livremente (Diário de campo, dezembro de 2025).*

Figura 55 – Mais tesouros



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Enquanto alguns buscavam seus tesouros pelo chão, outros preferiram buscar experiências no alto das árvores.

Figura 56 – Escaladores



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

O pedido aparentemente simples sobre poder comer pitangas e laranjas, deslocou o encontro educativo de um roteiro previamente traçado para o território do acontecimento. Foi nesse gesto miúdo, cotidiano e nada espetacular que o infraordinário se manifestou: não no extraordinário da atividade planejada, mas na vibração coletiva diante da possibilidade de comer frutas direto do pé, de subir nas árvores, de sentir o corpo em contato direto com a terra, a grama e todo o ambiente.

Para Pereg (2013), a vida cotidiana é repleta dessas miudezas que, de tão presentes, passam despercebidas. As crianças, por outro lado, são protagonistas nesse mundo infraordinário, pois vivem intensamente essas pequenas experiências sem pressa, sem um propósito aparente que vá além do momento presente. Quando propomos uma articulação entre o infraordinário e as crianças na educação ambiental menor, estamos falando de uma pedagogia que reconhece a importância de proporcionar às crianças

momentos de imersão em um mundo em que as sutilezas da natureza, seus ritmos, texturas e sons, sejam reconhecidos e valorizados.

É fundamental destacar o lugar que professores e demais profissionais das escolas ocupam na criação de vivências e ambientes que favoreçam o espaço para o extraordinário. Nesse contexto, esses profissionais deixam de ocupar o lugar central no processo educativo, assim como abdicam da função de estabelecer todas as orientações e regras para cada atividade proposta. Essa postura reflete o reconhecimento de que o controle absoluto sobre os aspectos da aprendizagem é uma ilusão. Afinal, a aprendizagem vai além de qualquer tentativa de controle rígido (Gallo, 2002).

Ao reconhecer que a aprendizagem escapa ao controle total, abrem-se possibilidades para questionar o que está previamente estabelecido e para reimaginar os processos pedagógicos. Nesse contexto, os educadores são incentivadores da curiosidade e da potência inventiva das infâncias, colocando as crianças no centro das descobertas e experiências. Em um ambiente orientado para o extraordinário, cabe aos adultos promover a abertura para novas possibilidades, criando um espaço acolhedor e propício à exploração livre. Isso é relevante em relação aos elementos da natureza, que oferecem uma diversidade de ritmos, texturas, cheiros, cores e sons. Isto é, extrapola a transmissão de conteúdos dentro de uma sala de aula convencional, entre quatro paredes. Ao mesmo tempo, a educação ambiental que emergiu desse pedido não se organizou por grandes discursos ou conteúdos normativos, mas por afetos, desejos e movimentos que brotaram do chão, dos galhos e de tudo aquilo que compunha o ambiente.

Quando as crianças apressavam os desenhos para ocuparem logo os galhos das árvores, o que se via era uma aprendizagem que escapava à lógica maior da escola e se aproximava de uma educação ambiental menor: aquela que acontece nas frestas, nos desvios, nas linhas de fuga que atravessam o planejamento. O entusiasmo, os gritos de contentamento e a coleta de “tesouros” no gramado não eram ruídos da atividade, mas o próprio currículo em ação - um currículo vivido, sensível e situado, que se construiu no encontro entre corpos humanos e não humanos.

Nesse sentido, “encher a barriga de pitangas”, como mencionou Sabiá-da-Praia, não se tratou apenas de saciar a fome, mas produzir vínculo, pertencimento e cuidado. O ambiente deixou de ser objeto de estudo e passou a ser companheiro de experiência das crianças. O extraordinário presente no comer, subir, explorar tornou-se potência pedagógica, e a educação ambiental menor se afirmou como prática que valoriza o que é

pequeno, repetível e cotidiano, mas transformador. Foi ali, no tempo aparentemente simples da criança em relação com a natureza, que outras formas de aprender e habitar o mundo se anunciavam.

Através do desejo evidenciado pelas falas das crianças, eu assumi, junto a elas, assim como sugere Carvalho (2023), um lugar de pesquisadora que se constrói pela desaceleração do tempo institucional e pela criação de espaços de encontro nos quais seus pontos de vista possam emergir, ser compartilhados e, sobretudo, sustentados e respeitados.

Como nos provoca Larrosa (2015), a experiência é aquilo que deixa marcas, aquilo que nos atravessa e nos transforma. O gramado, as árvores, o brincar, a convivência e a escuta produziram um tempo outro, um tempo que não se mediu pelo relógio escolar, mas pela intensidade do vivido. Interromper a exploração das crianças, nesse contexto, não significaria apenas mudar de espaço físico, mas retomar uma lógica de organização que tende a reduzir o movimento, o ruído e a imprevisibilidade que caracterizam a experiência da infância.

Nesse sentido, o pedido das crianças pode ser compreendido como uma forma de resistência sensível, não como oposição racionalizada, mas como afirmação de um modo próprio de estar no mundo. Como afirma Carlos Skliar (2018, p. 30), “a infância não é o que falta ao adulto, mas outra forma de estar no mundo”, o que permite reconhecer nesses gestos uma potência que escapa às normativas adultas. De modo complementar, Walter Omar Kohan (2004, p. 45) afirma que “a infância não é uma etapa da vida, mas uma condição da experiência”, reforçando a ideia de que essas manifestações não são desvios, mas modos legítimos de existir. Essa afirmação torna-se visível no próprio acontecimento da aula, quando o tempo escolar, ainda que por instantes, se descola de sua organização habitual e permite a emergência de outras experiências:

Profe do 5º ano: *Assim pessoal, só tenho a agradecer pra todos vocês, tá? Espero que realmente tenham gostado das atividades, pois eu pensei cada uma delas com muito carinho pra fazer com vocês. Como a aula ainda tem uns minutinhos e a nossa atividade já encerrou, eu conversei com a professora de vocês e ela liberou para nesse tempo que tiver ainda, vocês brincarem um pouquinho lá no parque. “Ebaaaaaaaa!” – gritaram juntos (Diário de campo, dezembro de 2025).*

As cenas registradas no diário de campo evidenciam que a aula não se encerrou simplesmente quando a atividade planejada terminou. Quando eu anunciei “*como a aula ainda tem uns minutinhos*”, abriu-se um tempo outro. Não se tratou de um intervalo

residual, mas de um tempo vivido, intensivo, que se desdobrou como possibilidade de experiência.

O grito coletivo de “Ebaaaaaa!” não foi apenas uma reação espontânea, mas um gesto político da infância, tal como nos provoca Kohan (2004), ao pensar a criança como sujeito de pensamento e não como um vir-a-ser. O entusiasmo compartilhado rompeu, ainda que brevemente, com a organização disciplinar da escola e produziu uma fissura no cotidiano escolar, abrindo espaço para o brincar como modo legítimo de estar no mundo. Aqui, a infância não é falta, mas excesso; não é carência de razão, mas outra racionalidade, que se manifesta no corpo, no movimento e no encontro. O parque, nesse contexto, não apareceu como prêmio ou distração, mas como espaço de acontecimento, onde a infância pôde se expressar em sua potência própria.

Essa potência manifestada pelas crianças é tão intensa que, por vezes, torna-se difícil acompanhar tudo o que se produz quando o acontecimento se instala. Essa foi, inclusive, uma das dificuldades vivenciadas durante a realização das oficinas. Considerando que o grupo era composto por quinze crianças e que, na maioria das vezes, as atividades ocupavam um espaço amplo, nem sempre foi possível acompanhar todos os movimentos, interações e produções, como registrei em meu diário de campo:

Duplas formadas e materiais entregues, lá foram eles, curiosos pelo que encontrariam. E nós fomos atrás! “Nós”, porque a professora me ajudou a fazer os registros, afinal, estava um pra cada lado! Uma loucura! Fiquei dividida entre fazer os registros e ouvir as narrativas que surgiam. Com aquela correria e empolgação toda, foi difícil acompanhar tudo. Tenho certeza que muitas falas acabei não ouvindo, ou escutei só em parte
(Diário de campo, novembro de 2025).

A Figura 57 demonstra muito bem o que foi vivido naquela tarde: na frente da imagem, através da foto feita pela professora da turma, algumas crianças procuravam por tesouros escondidos em meio à grama. Já aos fundos, eu estava acompanhando outras crianças, quando estas encontraram uma minhoca morta em meio ao estacionamento e criavam suas hipóteses para a causa de sua morte.

Figura 57 – Pesquisadores – 1



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Aqui, enquanto alguns observavam o que encontravam perto do banco, Pipoquinha já estava explorando com sua lupa de cima de um galho da árvore:

Figura 58 – Pesquisadores – 2



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

E, quase que ao mesmo tempo, outro grupo de crianças subia em mais uma árvore. Agora, no canto oposto do pátio.

Figura 59 – Pesquisadores – 3



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Nesse movimento contínuo de exploração pelo espaço, a professora da turma e eu nos revezávamos na circulação, registrando imagens e narrativas que emergiam ao longo do processo e, ao mesmo tempo, participando das experiências junto às crianças. A cena descrita e enunciada nas fotografias (compostas por crianças espalhadas, falas simultâneas, corpos em deslocamento), produziu um excesso que impossibilitou a captura total do acontecimento. Como afirma Georges Perec (2013), o cotidiano é composto por uma multiplicidade de gestos e acontecimentos que “se sucedem sem que tenhamos tempo de apreendê-los completamente”, e é justamente nessa impossibilidade que o infraordinário se manifestou.

É importante ressaltar ainda, que essa impossibilidade não aparece como falha metodológica, mas como condição ética e epistemológica da pesquisa com crianças. Escutar parcialmente, perder falas, não dar conta de tudo, para dizer que a experiência educativa não se deixou domesticar completamente pelo olhar adulto ou pelo registro escrito. Eu, como pesquisadora, e a professora da turma éramos constantemente atravessadas pelos acontecimentos, suspensas entre observar e viver, entre registrar e permitir-nos afetar.

A correria vivenciada nessa atividade, acompanhou o ritmo da própria experiência. Não se tratou de organizar o vivido em uma narrativa linear e totalizante, mas de deixar que o texto carregue as marcas do movimento, do ruído e da incompletude. A partir disso, a escrita no diário de campo não pretendia ser um registro fiel de tudo o que aconteceu, mas um recorte situado, atravessado pelo corpo de quem escreveu e pelas condições concretas do encontro.

Essa experiência sensível e profunda que emergia daquilo que as crianças propunham, de acordo com seus desejos, curiosidade e respeitando seu tempo, foi o que tornou nossos encontros ainda mais potentes. Por diversas vezes, nossas oficinas tomaram rumos diferentes do planejado e era isso mesmo o que fora proposto já no projeto de pesquisa: estar e sentir com as crianças, afinal, muitas experiências escapam do planejamento e justamente por isso é que se tornam tão valiosas e marcantes. O que acontece não é aquilo que o adulto define, mas sim, o que emerge em conjunto no processo. Situação esta, mais uma vez evidenciada no episódio abaixo:

Com aquela empolgação toda, pensei pra mim mesma: "Não vale a pena interromper esse momento para que as crianças expliquem mais sobre os seus desenhos. Até porque, eles já falam por si só!"
E lá ficamos, curtindo e explorando aquela imensidão de possibilidades, subindo e descendo das árvores, comendo mais algumas frutas, observando uma joaninha na folha da laranjeira, mas que até que os demais se aproximaram para ver, já havia voado embora.
Mesmo em meio às inúmeras picadas de mosquitos, a maioria preferiu seguir brincando, outros demonstraram desconforto, mas ainda assim, continuavam correndo pelo espaço. Ficamos lá até a hora de ir embora... (Diário de campo, novembro de 2025).

Seguindo o que fora inicialmente proposto naquela tarde, após a realização dos desenhos pelas crianças, faríamos uma roda de conversa sobre o que cada um registrou e os motivos que levaram a essa escolha. Porém, quando os primeiros iam finalizando seus desenhos, ficou claro que não era isso o que fazia sentido para as crianças naquele momento. Elas não desejavam ficar ali sentadas ouvindo e falando sobre os desenhos, que na verdade já falavam por si só. Seus corpos almejavam sentir-se livres para correr, pular, escalar e desfrutar de todo aquele espaço.

O que costumeiramente se faria, seria deixar o desejo das crianças de lado e seguir firmemente com o que fora planejado para aquele momento, afinal, era o que estava previsto e o não cumprimento da rotina, poderia ocasionar um atraso em outras atividades e causar alvoroço e bagunça. Através de um olhar adultocêntrico, mudar a rota da aula, poderia ser perda de tempo. Porém, essa triste realidade representa exatamente o tempo do capital que atravessa a escola, afinal, sob essa perspectiva, não há tempo a

perder. Sob essa lógica, planeja-se a atividade a partir do tempo disponível, e não o tempo a partir da potência da atividade.

Nesse contexto, o adulto possui o controle de tudo. O relógio antecede a experiência; o cronograma antecede o acontecimento. Assim, o que poderia se desdobrar em exploração, curiosidade ou invenção é frequentemente interrompido em nome da sequência prevista. Escutar as crianças, nesse cenário, exige mais do que boa vontade: requer deslocamentos. Implica reconhecer seus modos próprios de ver, pensar e agir, e, sobretudo, tensionar a lógica temporal escolar que impõe formas e ritmos aos acontecimentos sem considerar como as crianças habitam o tempo. Um cotidiano atravessado pela participação da criança não se sustenta sem alguma flexibilização das temporalidades instituídas.

Quando estamos submetidos à pressão constante do relógio, resta pouco espaço para a escuta atenta, para a proximidade e para a compreensão. E, talvez, seja justamente nesse pouco espaço que se perca aquilo que a criança tem de mais potente: sua capacidade de suspender o tempo e fazer do instante uma experiência.

É recorrente a preocupação de famílias, professores e gestores com o tempo de que as crianças dispõem na escola: o tempo para realizar atividades, para brincar ou, ainda, o tempo que, na concepção adulta, elas “demoram” para aprender. Subjaz a essas inquietações uma compreensão segundo a qual o tempo dedicado às brincadeiras ou à escuta das crianças representaria uma perda, ou, no mínimo, uma redução do tempo considerado legítimo para a aprendizagem escolar.

Entretanto, parto do entendimento de que aprender não se opõe à participação nem à brincadeira; ao contrário, constitui-se com elas e a partir delas. Ainda assim, o cotidiano escolar permanece atravessado pelo imperativo adulto. Sob uma lógica marcadamente adultocêntrica, a criança raramente é escutada: suas necessidades e desejos são interpretados, avaliados e, muitas vezes, julgados pelo adulto, que decide de forma arbitrária sobre a legitimidade do que a criança sente, quer ou demanda.

Nesse contexto, quando as crianças são pouco ou nada ouvidas em suas necessidades e desejos singulares, suas vozes tendem a não ecoar nem a produzir deslocamentos ou transformações no cotidiano da escola. O silenciamento, portanto, não se manifesta na ausência de fala, mas nas condições que impedem que essa fala seja reconhecida como saber, como experiência e como potência de mudança.

E foi vendo a alegria deles em subir pelos galhos e colhendo algumas frutas que eu percebi que o momento de sentar em roda para falar sobre os desenhos, seria meramente uma formalidade para ter mais subsídio de escrita, afinal, enquanto eu circulava pelo quiosque no momento em que eles faziam seus desenhos, muitos já comentavam do que se tratava e porque escolheram aquilo. Além de que, ao ver os desenhos feitos, tive a certeza de que não eram necessárias mais palavras ou explicações. Tudo já estava mais do que explicado através daquilo que cada desenho transmitia. Então, sem pensar duas vezes, mudamos a rota e hoje tenho certeza de que foi o melhor a se fazer. Afinal, o tempo que nos restava até o final da aula foi muito bem aproveitado, atravessado por algo muito mais potente:

Figura 60 – Exploradores – 1



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Os semblantes estampam a satisfação em fazer aquilo que o corpo pedia. E assim, mais uma vez, a escola tornou-se território vivo, de abertura ao novo, movido pela curiosidade e sensibilidade infantil.

Figura 61 – Exploradores – 2



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Esses episódios, atravessados por múltiplas potências, evidenciam que o tempo da infância é diverso e vasto, sustentado na experiência do presente (Skliar; Brailovsky, 2021). Enquanto nós, adultos, organizamos e controlamos o tempo de forma minuciosa, submetendo os corpos a cronogramas rígidos e previsíveis, as temporalidades infantis, quando conseguem resistir ao vendaval da aceleração, desfragmentam cada instante e o saboreiam em sua intensidade.

Dessa forma, os autores nos colocam diante de um desafio: recuperar o tempo infantil para devolvê-lo à própria infância. Trata-se de um exercício que exige escapar dos tempos que insistem em se impor, resgatando o tempo das crianças das tramas que o capturam e o obscurecem. Nessas tramas, a referência temporal adulta tende a se sobrepor, silenciando ou deformando as temporalidades infantis. Recuperar o tempo da infância, portanto, implica deslocar o olhar, suspender a urgência e reconhecer que há outras formas legítimas de habitar o tempo; formas que a infância insiste em nos lembrar.

Diante disso, compreendemos que recai sobre nós, educadores e pesquisadores, a responsabilidade ética de acompanhar as crianças na contramão do relógio. Trata-se de criar condições para que possam habitar o presente de forma mais lenta, com tempo para desfrutar das múltiplas possibilidades que emergem no cotidiano da escola.



6 COLECIONAR O MUNDO: MEMÓRIA, CHEIRO, OBJETO E AFETO

Ao ver essas pitangas, tão vermelhas e aparentemente suculentas, imediatamente me vem à lembrança o cheiro exalado à sombra da pitangueira, assim como o gosto adocicado de cada fruto colhido com as crianças. Mas como pode uma simples imagem despertar tantas sensações? São cheiros que guardam lugares, memórias que guardam pessoas...

Esse foi um dos pontos levantados no episódio a seguir, enquanto conversávamos sobre a história “*O menino que colecionava lugares*”.

Profe do 5º ano: Vocês já foram a algum lugar de que ainda hoje lembram o cheiro?

Gato Galáctico: Eu já! Quando fui na minha tia. Era bom!

Gorila: No meu vô e na minha vó tinha cheiro de moranguinho e de pêssego.

Suárez: Um dia eu fui à praia e o cheiro era de coqueiro.

Medidor de Terra: Eu fui à praia e não tinha cheiro nenhum!

Coração: Um dia, eu fui ao Rio Peperi tomar banho e tinha cheiro de árvore molhada.

Romy: Outro dia minha mãe foi cortar o cabelo e tinha um cheirinho de café e eu gostei muito!

Gato Galáctico: Quando eu fui viajar, peguei uma capivarinha no colo. Era um cheiro de água, como se estivesse molhada.

Pipoquinha: No carro, sentimos um cheiro meio parecido com sorvete.

Romy: Lá no chiqueiro tem um porco muito fedido. Então, de vez em quando, eu pego um balde, porque ele faz cocô, e eu saio correndo.

Gato Galáctico: Um dia, quando eu morava com a minha vó, a minha mãe foi lá nas montanhas e tirou uma foto, enquanto eu estava na escola.

Romy: Ali na escola, volta e meia tem um cheirinho bom quando tem comida, tipo, pirulito, creme de Bubaloo.

As falas das crianças possibilitam pensar o cheiro como matéria de memória. O que se recordou não era o lugar em si, mas sua atmosfera sensível: “*cheiro de moranguinho*”, “*árvore molhada*”, “*cheirinho de café*”, “*cheiro de água*”. Por meio dos relatos, a experiência não se organizou por imagens visuais ou informações, mas por aquilo que invadiu o corpo sem pedir licença.

Nesse sentido, ao afirmar que: “Pela explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa em ecos”, Bachelard (2008, p. 3) contribui ao pensar o sensível como aquilo que habita o íntimo, produzindo ressonâncias entre matéria e lembrança. Assim como o cheiro, que passa sem se deixar capturar, mas deixa marcas, a experiência não se acumula como conteúdo, operando antes como afecção que persiste. O cheiro, diferentemente da imagem, não se fixa; ele passa, mas deixa marcas. Na educação ambiental menor, esse caráter fugidio é fundamental: trata-se de uma aprendizagem que não se acumula como conteúdo, mas que afeta e permanece sem se deixar capturar.

Do ponto de vista da escola, essas narrativas mostram um currículo invisível, que não aparece nos planejamentos, mas que constrói vínculos com o mundo. O cheiro do rio, do porco, da comida, da capivara molhada, não ensina “sobre” a natureza; ele faz com a natureza, instaura uma ecologia sensível que escapa à racionalização.

Continuando a contação da história, quando o personagem devolve os lugares que havia guardado, surge outro questionamento: “*Onde se guardam as lembranças?*”:

Sabiá – da – Praia: Com as fotos ele podia ficar.
Profe do 5º ano: *Então, onde a gente guarda as lembranças?*
Sabiá – da – Praia: Na nossa mente!
Gato Galáctico: *É, só que às vezes a gente esquece.*

Quando as crianças afirmaram que as lembranças ficam “*na nossa mente*”, mas reconhecem que “*às vezes a gente esquece*”, emergiu uma compreensão da memória como algo instável, incompleto, vulnerável. Afinal, a memória não é arquivo seguro, mas algo que pode falhar. A experiência não se conserva intacta; ela se transforma a cada vez que é evocada. No pensar da educação ambiental menor, isso desloca a ideia de aprendizagem como retenção. Aprender não é garantir lembrança, mas aceitar o risco do esquecimento, sabendo que algo do vivido permanece mesmo quando não pode ser nomeado.

Essa narrativa tensiona o modelo escolar que exige registros, provas e evidências, questionando, inclusive, a forma como a educação ambiental é inserida nos documentos norteadores da educação. Nesse movimento, somos instigados a reavaliar o consenso interdisciplinar que a sustenta. Afinal, no contexto brasileiro, a Educação Ambiental passou a ocupar um lugar interdisciplinar nos espaços escolares, amparada por diretrizes, leis e documentos que propuseram novas formas de enfrentar os desafios ambientais. Entre os principais marcos legais e normativos, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que introduziram o tema transversal Meio Ambiente e Saúde (Brasil, 1997), bem como a Lei 9.795/99, responsável por instituir a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Brasil, 1999). Contudo, nos últimos anos, observa-se um enfraquecimento da presença da Educação Ambiental nos documentos oficiais, sendo gradualmente ofuscada pela retórica da sustentabilidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Nesse sentido, mais do que reivindicar um novo espaço para a Educação Ambiental no currículo, propõe-se uma reflexão crítica que desestabilize certezas estabelecidas (Henning, 2019).

Em contraposição à concepção de educação atualmente dominante, buscamos explorar caminhos alternativos, que valorizassem as sutilezas do cotidiano, as experiências vividas e a participação dos sujeitos. Trata-se do que Gallo (2002) denomina uma “educação menor”, orientada não por grandes sistemas ou discursos totalizantes, mas por uma atenção às pequenas coisas que compõem o processo educativo. Nas palavras do autor, a educação menor,

[...] é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (Gallo, 2002, p. 173).

A perspectiva de uma educação menor, portanto, vai ao encontro do que foge do costumeiro e do óbvio, possibilitando reflexões sobre aquilo que é singular, independentemente da importância atribuída a esses aspectos pelo mundo dominante, bem como sobre as relações que construímos. Nos orientamos pelo desejo de uma educação menor, que valorize a potência criadora e a escuta atenta das crianças, buscando novas maneiras de nos conectarmos com o mundo e de promover outras possibilidades para as educações ambientais, garantindo, dessa forma, o direito da criança de viver o encontro com a natureza de maneira a conectar-se com as belezas que envolvem a vida na terra. Nesse movimento, ao nos distanciarmos das estruturas instituídas, procuramos abrir caminho para educações menores (Gallo, 2002), que não seguem manuais, nem se orientam por prescrições ou perseguem objetivos fixos, mas que se constroem no encontro, na experimentação e na fluidez das relações educativas.

Uma educação menor implica a desterritorialização e abertura de rachaduras com a visão de mundo dominante, desafiando suas normas, preceitos e o *status quo*. Ela valoriza as vozes político-discursivas marginalizadas e reconhece os agenciamentos coletivos que legitimam os saberes de grupos historicamente invisibilizados. No âmbito da educação ambiental menor, não se trata de abandonar leis ou estratégias de preservação e conservação ambiental, nem de negligenciar as práticas e discussões presentes nas escolas. O que se busca é uma reconfiguração que inclua a alteridade, envolvendo minorias como povos indígenas, comunidades tradicionais, migrantes, mulheres, entre outros. Além disso, destaca-se a importância de valorizar a subjetividade, a poeticidade nas relações e as pedagogias que emergem em contextos de resistência e

luta. Essas práticas oferecem novas formas de existir e interagir com a natureza e os espaços (Melo; Barzano, 2020, 2023).

Apesar das tentativas de controle que a educação maior¹² busca instaurar, a resistência a essas imposições permanece possível, assim como a fuga das normas estabelecidas. É uma ilusão acreditar que temos domínio sobre todos os aspectos. A aprendizagem vai além de qualquer forma de controle (Gallo, 2002). Ao admitir que a aprendizagem escapa ao controle total, abrimos possibilidades para questionar o que já está estabelecido e (re) imaginar os processos pedagógicos.

E, a partir das falas das crianças, evidenciou-se justamente uma outra política da memória, não descrita no currículo nem submetida a um padrão de controle e perfeição, mas aquela que habita o entre; entre o lembrar e o esquecer, entre o que se guarda e o que se perde, tornando-se o território do infraordinário.

Na sequência da contação da mesma história, a reflexão sobre nossas memórias assumiu outro significado, no momento em que as crianças compreenderam que poderiam guardá-las de uma maneira diferente: em seus potinhos.

Finalizada a história, mostrei para eles os potinhos, e logo perguntaram se poderiam enchê-los com coisas, ficando muito empolgados quando respondi que sim.

Batman: *Mas o que nós vamos fazer depois?*

Coração: *Pegar coisas!*

Gorila: *E depois a gente pode ficar com o potinho?*

Profe do 5º ano: *Sim! Outro dia vocês irão levá-los para casa.*

Ebaaaa! – a comemoração foi geral (Diário de campo, outubro de 2025).

¹² A educação maior refere-se àquela que já está instituída e que busca incessantemente reafirmar sua presença e sua influência (Gallo, 2002). Ela se propõe a determinar o que deve ser ensinado, como, para quem e com qual finalidade. Nesse sentido, configura-se como uma estrutura de controle que, ao moldar subjetividades, produz indivíduos que se adequam e seguem as normas que definem comportamentos e modos de vida, assegurando a perpetuação de padrões preestabelecidos.

Figura 62 – Pote personalizado



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

O entusiasmo coletivo diante dos potinhos mostrou o desejo da criança de reter o mundo em pequenas formas. O potinho como dispositivo de possibilidade, autorização para coletar, escolher, guardar. Esse gesto de recolher não se limita à ação física de apanhar algo do chão, ele inaugura uma relação. Gesto como próprio do colecionador: alguém que não organiza o mundo pela utilidade, mas pelo afeto. Ao escolher uma pedrinha, uma flor, uma folha seca ou um pequeno galho, a criança afirma uma preferência, inscreve uma marca singular no mundo. Cada objeto recolhido rompe com sua função original e passa a existir como fragmento de experiência. O que antes era parte indistinta da paisagem torna-se acontecimento, memória em potência. O potinho, então, funcionou como extensão da mão e também do olhar: ele sustentou a possibilidade de demorar-se, de perceber o que escapa ao ritmo apressado das propostas previamente estruturadas.

Havia, nesse movimento, uma suspensão da lógica produtivista que frequentemente atravessa a escola. Não se coletou para cumprir uma tarefa, classificar

corretamente ou alcançar um resultado esperado. Nessa proposta, coletou-se para experimentar. O valor não está na raridade do objeto, mas na intensidade do encontro.

Na educação ambiental menor, o potinho operou como contraponto à lógica da ficha, da atividade dirigida. Não se tratou de preencher corretamente, mas de habitar o gesto de recolher, instaurando uma pedagogia do detalhe, do pequeno, do aparentemente insignificante. O potinho, assim, guardou mais do que objetos: ele abrigou a possibilidade de uma educação que reconhece no ínfimo uma via de acesso ao mundo.

E, enquanto coletavam seus tesouros, as crianças iam partilhando as lembranças que aqueles itens lhes despertavam: lugares, memórias, pessoas... como evidenciado nas falas a seguir:

Cada um recolhia algo em um canto, já compartilhando a lembrança que aquilo lhe trazia. Outros só queriam encher o potinho, sem selecionar muito o que recolher. Mas, a cada pouco, vinham expor os seus achados, como tesouros valiosos! (Diário de campo, outubro de 2025).

Emily Vick: *Eu peguei essa flor porque eu lembrei quando eu dei pra minha outra profe. Uma pitanga, porque ontem eu comi pitanga.*
Blue: *Peguei o inso porque um dia eu sentei no sofá e tinha um lá. Esse galho eu usei para brincar na areia.*

Neste episódio, os objetos recolhidos ativam memórias singulares: uma flor que lembra outra professora, uma pitanga comida no dia anterior, um galho usado para brincar. O que se guarda não é o objeto em si, mas a história que ele convoca. Nesse sentido, como propõe Tim Ingold (2011, p. 65), “o mundo não é composto por coisas, mas por linhas”, o que nos ajuda a compreender essa relação ao pensar que os objetos não são coisas fechadas, mas nós de relações. Ao recolher, as crianças não colecionam elementos isolados; elas seguem linhas de vida, de brincadeira, de afeto.

A escola, nesse movimento, deixa de ser espaço de transmissão e passa a ser território de escuta, onde a natureza infraordinária se torna campo narrativo. Cada pequeno objeto torna-se uma entrada para histórias que não cabem nos conteúdos formais da educação ambiental normativa e questiona essa lógica universalizante que, por muitas vezes, limita-se a ações de preservação do meio ambiente.

Existem muitos especialistas, como biólogos, cientistas, pesquisadores, professores, médicos e ecologistas, que discutem o campo ambiental e propõem formas de mitigar os impactos negativos sobre o planeta. Simultaneamente, cresce o temor pela degradação ambiental atribuída às ações humanas. Isso resulta em uma rede discursiva

complexa que organiza a Educação Ambiental, composta por conceitos, ideologias e verdades aceitas que estruturam saberes, identidades e comportamentos.

A crise ambiental tornou-se um tema central em nossas vidas, refletido em propagandas, reportagens sobre desastres naturais e campanhas na internet que nos incentivam a cuidar do meio ambiente (Vieira; Henning, 2013). Discutem-se questões ambientais em escolas e lares, promovendo reflexões sobre o futuro e práticas de cuidado com o planeta. A mídia ocupa lugar fundamental na formação de discursos ambientais, influenciando nossas percepções e ações em relação à preservação. Ao transformar essas questões em espetáculo, os meios de comunicação de massa criam uma rede interconectada de discursos sobre Educação Ambiental, atuando como uma forma de pedagogia cultural que busca normalizar práticas individuais ecologicamente corretas (Vieira; Henning, 2013).

Via de regra, a Educação Ambiental para crianças baseia-se em práticas pedagógicas que promovem hábitos de preservação do planeta (Henning, 2017). Henning e Silva (2018) defendem a necessidade de desafiar algumas concepções predominantes sobre a Educação Ambiental, frequentemente vista como solução única para os problemas ambientais. As autoras propõem a perspectiva do dissenso, que permite a criação de espaços que contestem visões universalizantes. Essa divergência teórica e política pode gerar novas abordagens e possibilidades para a Educação Ambiental.

Busca-se compreender a Educação Ambiental a partir de uma perspectiva que rejeita a tendência de transferir aos indivíduos, sob a lógica da periculosidade, a responsabilidade exclusiva pela degradação ambiental, levando-os a se sentirem compulsoriamente incumbidos do cuidado com o planeta. Ao questionar essas verdades contemporâneas, emerge a possibilidade de resistência e novas formas de abordar as questões ambientais (Henning, 2019). Trata-se de um compromisso político e ético que incentiva a reflexão sobre as narrativas que estruturam a Educação Ambiental atualmente. Através de pequenas ações cotidianas, buscamos cultivar um olhar crítico e questionar como somos levados a nos posicionar em defesa do planeta, muitas vezes motivados por culpa ou angústia diante de sua degradação (Oliveira, 2022).

A proposta é resistir à homogeneização da Educação Ambiental, criando novas conexões que ultrapassem a normalização desse campo. Isso implica desafiar verdades estabelecidas, explorar trajetórias singulares e experimentar possibilidades incertas. Trata-se de pensar formas alternativas de nos relacionarmos com a vida e com o planeta,

promovendo uma educação ambiental não hegemônica, atenta às chamadas educações menores. Embora reconheçamos a importância dos pilares da sustentabilidade nos acordos institucionais voltados à proteção ambiental¹³, defendemos a necessidade de romper com modelos econômicos ocidentais e coloniais que não problematizam os padrões de consumo. Muitas dessas iniciativas, centradas na “certificação verde”, acabam por não tensionar as estruturas de poder e as causas profundas da crise socioambiental (Melo; Barzano, 2023).

É justamente nesse deslocamento, da norma para a experiência, da prescrição para a escuta, que se inscrevem as ações desenvolvidas com as crianças. Os objetos por elas recolhidos não representam desordem, lixo ou uma resposta moralmente esperada frente aos problemas ambientais. Em uma perspectiva de educação ambiental menor, tais objetos deixam de ser resíduos e passam a ser narrativas: condensam afetos, memórias, vínculos e pertencimentos. Ao recolhê-los, as crianças não apenas interagem com o ambiente, mas produzem sentidos sobre ele, inscrevendo suas histórias na materialidade do mundo. Como relatado por elas próprias:

Coração: *Eu peguei essa flor porque ela tem um cheiro bom. Peguei uma grama porque ela me lembra da minha minhoca. Eu tenho uma minhoca de estimação, só que ela morreu. Um inso, que eu não sei porquê.*

Outra flor porque ela me lembra de uma pipoca. E isso aqui parece uma pipoca colorida. Uma folha que lembra uma árvore que eu plantei. Uma folha amarela que me lembra do outono. Uma folha seca que lembra o sol. Peguei uma pitanga verde que me lembra uma pitanga roxa.

Pipoquinha: *Peguei uma casca de árvore que é pra cuidar. Uma pitanga que lembra fome. Uma pedra que parece de um rio. Uma folha verde que parece um barquinho. Peguei um abacate e uma flor com cheirinho bom.*

Capivara: *Essa bolinha me lembra quando eu brincava com a minha prima e essa folha me recorda a planta da minha vó. Essa florzinha, quando eu fui passear e essa pedra me lembra que a minha vó me deu uma igualzinha. O meu tio tinha uma flor como essa. Essa flor é como a que eu ganhei do meu diretor da outra escola. E eu tinha uma flor e uma folha como essas lá na Argentina.*

¹³ Aliás, observa-se uma alarmante desatenção em relação à desregulamentação dos direitos indígenas, evidente em discursos, legislações, frentes parlamentares, campanhas e na incitação ao extermínio de povos indígenas. Esses processos são alimentados pelos mineradores e agropecuaristas, pelo armamento de milícias, que buscam explorar os recursos naturais em unidades de conservação, reservas e terras ocupadas por comunidades indígenas e autóctones. Tais comunidades lutam na preservação da diversidade biológica e na manutenção dos saberes tradicionais (Melo; Barzano, 2023).

Figura 63 – Pipoca



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025). Autoria da foto: Coração

Figura 64 – Flor com cheirinho bom



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025). Autoria da foto: Pipoquinha

Figura 65 – Flor do diretor



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025). Autoria da foto: Capivara

A longa enumeração de Coração, Pipoquinha e Capivara transformou o potinho em um arquivo biográfico. Flores, folhas, pedras e sementes não são classificadas por espécie ou função, mas por aquilo que fazem lembrar: a minhoca de estimação, a vó, a Argentina, o diretor da escola. Aqui, a educação ambiental menor aparece como educação da memória, atravessada por vida, morte, deslocamento e pertencimento.

O potinho deixou de ser apenas um recipiente e tornou-se um dispositivo narrativo. Cada elemento guardado carrega uma história, funcionando como índice de uma experiência vivida. A pedra não é apenas mineral, ela representa o dia em que foi encontrada. A semente não é apenas promessa botânica, é também vínculo, saudade, travessia. Assim, a coleção opera como cartografia afetiva, na qual o mundo natural se entrelaça às trajetórias humanas.

É nesse ponto que a reflexão de Laplantine (2018, p. 15) ilumina a cena, ao afirmar que “os sentidos são uma forma de conhecimento”, permitindo compreender que o conhecimento não se dá pela separação entre sujeito e objeto, mas naquilo que se conhece pelo corpo, pela emoção, pela relação. Desse modo, a natureza infraordinária emerge como mediadora de histórias humanas, recusando a separação entre natureza e cultura.

Não há, de um lado, elementos da natureza a serem estudados e, de outro, sujeitos que aprendem; há composições. O que está em jogo não é aprender “sobre” a planta, mas compor-se com ela, deixá-la falar da vida.

A educação ambiental menor, assim compreendida, desloca o eixo do conteúdo para a relação. Ela não abandona o conhecimento ecológico, mas o reinscreve numa trama sensível em que recordar, tocar e narrar são modos de aprender. No interior do potinho, natureza e biografia coexistem, e é nessa coexistência que se esboça uma outra ética do aprender, mais atenta ao que vibra no pequeno e ao que persiste no vivido.

Dentre as memórias despertadas, também se encontravam perda e cuidado:

Medidor de Terra: *Essa folha me lembra de voltar pra casa. Um espinho que me lembra um suco. Uma folha seca que se machucou. Uma grama. Eu nadando em um rio bem fundo, que eu quase me afoguei e pelo menos o meu irmão me salvou, eu estava segurando na pedra e não tinha muita força pra subir.*

Figura 66 – Pedra



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025). Autoria da foto: Medidor de Terra

Suárez: *A grama eu lembro porque eu piso nela. A pedra é porque eu lembro o cimento. A semente de pitanga é porque eu planto e o inso é porque ele espeta... A terra é porque eu piso nela também e aí deu barro.*

Figura 67 – Terra



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025). Autoria da foto: Suárez

Romy: *A grama é porque eu sempre brinco pisando nela. A flor me lembra da vovó que morreu e me deu essa flor. Um pacote de bala porque a minha vovó sempre me dava balinha e os espinhos que eu pisava nele. O ovo de passarinho lembra que tinha um passarinho dentro. Um graveto é de quando eu fazia marshmallows quando era dia de satélite e um cocô de passarinho me lembra quando a Meg fazia cocô e ninguém limpava. Uma folha me lembra quando eu brincava de recolher folhas e jogar pra cima e a brita é de quando todos os colegas vieram na minha casa. Essa pipoca me lembra da música, da patinação: "Pipoca pula". É, e essa flor roxa é da minha cor favorita, essa flor amarela, do sol e essa rosa, lembra da Água.*

Figura 68 – Pacote de bala



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025). Autoria da foto: Romy

Este episódio introduziu experiências de risco, perda e morte: quase afogamento, avó falecida, minhoca morta. Não se tratou apenas de guardar coisas, mas de encontrar, nelas, uma superfície onde a experiência pudesse pousar. Aquilo que é difícil de dizer - o susto, a ausência, o fim abrupto da vida - ganha contorno ao ser mediado por uma folha, uma pedra, um pequeno corpo frágil. Os objetos recolhidos são suportes para narrar o indizível, pois funcionam como intercessores entre a vivência e a palavra. É nesse sentido que a reflexão de Favret-Saada (1977, p. 35) ao afirmar que “não há outro meio de acessar esses fatos senão sendo por eles afetado”, torna-se fundamental, indicando que certas experiências só podem ser acessadas por meio da implicação e do afeto, e não da explicação distanciada. Afinal, há acontecimentos que escapam à lógica descritiva, que não se deixam traduzir por categorias objetivas. Eles exigem implicação, envolvimento, uma disposição a ser afetado.

A educação ambiental menor, aqui, não protegeu a criança do mundo; ela permitiu que o mundo atravessasse a criança, com suas dores e fragilidades. Ao invés de neutralizar o acontecimento com respostas prontas ou moralizações apressadas, criou-se um espaço onde a experiência pudesse reverberar. A escola, ao acolher essas narrativas, desloca-se de uma pedagogia da segurança para uma pedagogia da exposição sensível, onde o cuidado não está em evitar o conflito, mas em sustentar a escuta.

Mas, onde mais podemos guardar nossas lembranças? A partir dessa pergunta, desencadeou-se o episódio a seguir, no qual as crianças verbalizam suas opiniões:

Sabiá – da – Praia: Tirando fotos.

Gato Galáctico: Guardando as coisas dos lugares. As lembranças.

Profe do 5º ano: Que tipo de lembranças?

Pedra: Do casamento.

Sabiá – da - Praia: Tipo, no dia das crianças, a gente tirou uma foto com a câmera fotográfica e depois a profe fez um chaveiro, daí a gente guarda.

Suárez: Quando eu fui pra Ametista, eu ganhei uma pedra azul.

Fotos, chaveiros e pedras apareceram como tecnologias afetivas de memória. Não eram objetos neutros, nem adornos: operaram como dispositivos que condensam tempo, acionam lembranças, reativam presenças. Ao serem guardados, não encerram o passado; ao contrário, mantêm-no em circulação. Guardar, nesse contexto, não é acumular; é produzir continuidade entre passado e presente.

Esses pequenos artefatos funcionam como pontos de ancoragem. A fotografia no chaveiro reinscreve um dia vivido; a pedra traz consigo um lugar visitado. Cada objeto

estabiliza algo que, sem ele, poderia se perder na fluidez da memória. O gesto de conservar torna-se, assim, gesto de resistência ao esquecimento - uma maneira de afirmar que aquilo que foi vivido importa.

Nessa direção, a reflexão de Walter Benjamin (2006, p. 225), ao afirmar que “o souvenir é a relíquia secularizada”, permite compreender o objeto não como mercadoria, mas como vestígio de experiência, no qual se deposita a memória do vivido. Ou seja, o valor do objeto não está em seu preço ou em sua utilidade, mas na história que nele se deposita. Assim, o souvenir é entendido como rastro, pois é capaz de preservar a aura do encontro. Ele não substitui a experiência, mas a prolonga em forma material.

A educação ambiental menor reconhece esses objetos como parte do currículo vivo da escola, um currículo que se faz de restos, lembranças e pequenos artefatos. Ao legitimar esses vestígios como matéria pedagógica, a escola amplia o que conta como saber. Ela admite que aprender também é lembrar, guardar, narrar e que, nos fragmentos aparentemente insignificantes, pulsa uma ecologia da memória capaz de conectar tempos, corpos e mundos. Memória esta, que também foi despertada por meio dos objetos que ficaram grudados no corpo, ou melhor, na sola do tênis:

Quando falei sobre as coisas ficarem grudadas nos pés do menino, tirei da caixa um tênis meu, que havia usado no encontro anterior. Nele, eu havia colado várias fotos das atividades realizadas com as crianças. Elas ficaram surpresas quando o mostrei e felizes por se encontrarem ali (Diário de campo).

Batman: Foi tu que colou ali.

E, enquanto o tênis ia passando, novamente ouvi:

Batman e Suárez: Vamos! Não pode olhar muito, senão vai acabar a aula!

Figura 69 – O mundo na sola do sapato



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

O tênis com fotos coladas produziu um potente deslocamento: a experiência não ficou na sala, ela grudou no corpo, acompanhou o caminhar. Esse movimento simbólico foi carregado de sentidos, uma vez que, as fotos coladas diziam respeito a todos eles, que olhavam, se encantavam e sorriam, trazendo à tona as memórias do vivido.

O comentário das crianças “não pode olhar muito, senão vai acabar a aula” mostrou a tensão entre o tempo da experiência e o tempo escolar. Tempo este que, muitas vezes é valorizado em detrimento do tempo das experiências, devido aos currículos engessados que orientam as práticas escolares, assim como às exigências de todas as atividades pré-definidas, com pouca abertura para vivenciar, de fato, o tempo *aión*. No entanto, o tempo das crianças não pode ser reduzido a horas ou minutos do “relógio adulto”. O tempo das crianças é feito de experiências, por meio do brincar, observar, investigar, explorar, criar, recriar e repetir esses movimentos quantas vezes julgarem necessário e interessante.

Em contraposição a isto, a educação ambiental menor apareceu como tempo expandido, que resistiu ao encerramento. O objeto colado prolongou a vivência, recusando o ritmo acelerado da escola. Esse prolongamento do tempo abriu brechas para

que a experiência não se encerrasse ali, mas continuasse a reverberar na narrativa e na imaginação das crianças.

A contação da história seguiu, trazendo muitos outros olhares, hipóteses e questionamentos. Principalmente quando o personagem guardou um mundo de coisas dentro da sua lata velha. Afinal, como isso seria possível?

Batman: *Meu Deus! Mas uma latinha dessas guarda tudo isso?*

Gato Galáctico: *Ele dobrou tudo.*

Gorila: *Ou deve ser que ele cavou um túnel.*

Suárez: *Tá, agora vamos continuar!*

Gorila: *É mágico!*

Gato Galáctico: *Mas se colocar a árvore em cima, vai amassar as outras coisas.*

Batman: *Mas como ele coloca água? Vai molhar tudo lá dentro!*

Figura 70 – A lata



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

A latinha provocou espanto e imaginação: como cabem tantas coisas ali dentro? A pergunta das crianças mostra uma ontologia do impossível, onde o mundo não cabe nas medidas adultas. Nesse gesto, algo se deslocou do campo da utilidade para o campo da potência. A lata deixou de ser recipiente para tornar-se provocação. Não importava o volume real que ela comporta, mas a dilatação simbólica que a lata produziu. Dentro dela

cabiam rios, casas, prédios, florestas, mundos dobrados sobre si mesmos. A pergunta das crianças não exigia cálculo, mas convocava imaginação. E foi nesse intervalo entre o possível e o impossível que a educação se (re)inventou.

Enquanto a educação maior busca explicar, medir e organizar, a educação ambiental menor se interessa pelo que transborda. Ela traz encantamento como resistência à explicação total. A educação ambiental menor sustenta o mistério, não o resolve. Assim como o tênis com as fotos coladas levou a experiência para fora da sala, grudando-a ao corpo e ao chão, a lata velha deslocou a aprendizagem do plano da funcionalidade para o da fabulação. Em ambos os casos, o objeto não era meio neutro: ele criou fricção. Ele interrompeu a lógica previsível. Afinal, a latinha não precisava funcionar; ela precisava fazer pensar, imaginar, afetar.

Havia ali, portanto, uma política do pequeno. A latinha, mínima e ordinária, abrigou a grandeza do imaginável. Sua precariedade era sua força. Afinal, num tempo que exige eficiência e resultados mensuráveis, escolher o encantamento é recusar a saturação de sentido. É afirmar que nem tudo precisa cumprir uma função imediata para ter valor, pois algumas coisas existem para abrir perguntas, para suspender certezas, para alargar o possível.

Nesse mesmo horizonte, guardar sementes para plantar transformou-se em um gesto que ultrapassa a técnica. Sementes não são apenas estruturas biológicas à espera de germinação. Elas são promessas, intervalos entre o agora e o que ainda pode vir. Recolhê-las do chão, espalhá-las sobre o papel, esperar que sequem, é também ensaiar uma relação atenta com o tempo. Não se trata apenas de armazenar, mas também de sustentar expectativas. Expectativas estas que foram compartilhadas com as crianças em nossa oficina de plantio de sementes de pitanga.

Profe do 5º ano: *A profe foi com vocês e com outras turmas juntar as sementes. Depois, nós as espalhamos sobre o papel para que não ficassem muito juntas e não mofassem. Mas aconteceu outra coisa! Esse pozinho que aparece aqui é porque há bichinhos dentro da semente que foram comendo-a. Por isso, essas sementes não vão mais crescer.*

Figura 71 – Sementes estragadas



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Profe do 5º ano: *Hoje de manhã, eu fui lá buscar outras sementes que estavam no chão, pertinho das árvores. Vocês viram que aquela árvore lá está cheia de sementes no chão? Sempre que chove, cai mais um monte. Então eu trouxe outras que não estão estragadas; elas estão fechadinhas ainda, estavam lá na terra.*

Gorila: *Mas você vai plantar?*

Profe do 5º ano: *Vocês vão plantar.*

As sementes introduziram o tempo da espera, da possibilidade e da perda, por meio da conversa sobre o fato de que talvez algumas não crescessem; outras, talvez sim. A educação ambiental menor emergiu nesse espaço, sem prometer resultados, valorizando o percurso mais do que o próprio fruto. A germinação e o crescimento deixam de ser um dado certo e passam a ser um processo relacional. A partir desse movimento, plantar não é visto como controlar, mas acompanhar. Aqui, a escola se desloca do ensino de técnicas para a aprendizagem da incerteza, reconhece a potência de observar a fragilidade e a força coexistirem, ao perceber que o curso da vida não se dobra às expectativas humanas.

Nesse movimento, a educação ambiental menor como uma prática de atenção, de escuta e de respeito às forças que não controlamos. Ela ensina que o aprendizado acontece no intervalo entre a expectativa e o inesperado, no espaço onde o encantamento, a imaginação e a responsabilidade convivem. Seja esse aprendizado sobre o crescimento das plantas, ou então sobre qualquer outra temática vivenciada na escola. Afinal, assim como se tem a falsa expectativa de controle sobre a natureza, muitas vezes a escola

também representa um ambiente em que se tenta controlar tudo, especialmente no que diz respeito às crianças (o que acontece, como acontece, o tempo e os corpos que a habitam). Contudo, acreditar que temos controle sobre tudo é uma ilusão e, quando se trata de interações humanas, mudanças podem surgir a qualquer momento e, idealmente, deveriam ser permitidas.

Conforme argumenta Biesta (2017, p. 20), existe uma tendência contemporânea de buscar uma educação “robusta, garantida e previsível, e que seja livre de riscos em todos os níveis”. No entanto, um aprendizado pautado nos interesses dos participantes possibilita a interação, a mudança de foco e até mesmo a exploração de temáticas não previstas, desde que estas despertem interesse. Para alguns, esse processo representa um grande desafio. Nesse sentido, Biesta (2017, p. 128) afirma: “no momento em que apagamos a alteridade dos outros tentando controlar como eles respondem às nossas iniciativas – os privamos de suas ações e de sua liberdade”. Assim, uma educação que se limita a reproduzir aquilo que é socialmente aceito não possui o potencial de promover transformação.

Essa linha de sentido trata justamente da busca por uma fuga à ideia de controle, própria de uma educação que coloca o professor como figura central. Por meio das oficinas realizadas, buscou-se produzir essas rupturas, com o intuito de transformar a escola em um espaço no qual todos pudessem participar, reinventar seus lugares e modos de explorar o mundo, permitindo que aquilo que estava ali todos os dias pudesse ser “visto com outros olhos”, por meio da atenção, da escuta e da contemplação. Foi a partir dessa proposta que o nome da escola foi ressignificado pelas próprias crianças, em diálogo com a natureza.

Coração: Pitanga!

João: Pé de pitanga.

Suárez: Isso é pi...tangureira.

Profe do 5º ano: Exato! E vocês conhecem essa palavra "Pitangureira"?

Gato Galáctico: Linha Pitangureira!

Profe do 5º ano: E o nome da nossa escola, qual é?

Gato Galáctico: Linha Pitangureira.

Coração: Escola Fundamental de Linha Pitangureira.

Profe do 5º ano: E vocês já tinham parado para pensar por que o nome da nossa escola tem a palavra "Pitangureira"?

Suárez: É porque antigamente tinha muitas pitangas.

Esse episódio mostra uma educação ambiental menor que não precisa de projetos grandiosos; ela emerge do reconhecimento do que já está ali, do infraordinário que

sustenta a vida cotidiana da escola. O gesto de nomear a pitangueira não foi apenas uma identificação, foi uma afirmação de vínculo. Ao reconhecer a árvore como parte de sua escola, as crianças criaram uma ponte entre si, o lugar e o tempo. O mundo não estava mais “lá fora” - distante, estava ali, vivo, palpável e significativo: a natureza deixou de ser cenário e tornou-se fundamento de pertencimento.

Ao contrário de abordagens frequentes, em que os ensinamentos sobre meio ambiente se limitam a tópicos pontuais como a preservação da água, reciclagem, iniciativas de “esverdeamento” destacadas nas mídias ou em projetos pedagógicos específicos, a educação ambiental menor se constrói no contato diário, na atenção às pequenas existências que atravessam o cotidiano escolar. A abordagem predominante da educação ambiental muitas vezes é baseada em conteúdos de livros e manuais didáticos e a um discurso oficial que a reduz a um instrumento pedagógico. Essa visão se concentra em práticas como reciclagem e celebrações de datas comemorativas, ignorando os saberes dos povos originários e a importância da troca de conhecimentos.

Atitudes tidas como conscientes em relação ao meio ambiente fazem com que as pessoas se comportem conforme as expectativas sociais, adotando práticas como economizar água e energia, reciclar e preservar o planeta. Assim, tudo se move, mas parece que tudo permanece inalterado, resultando em uma subjetividade petrificada (Marques; Teixeira; Dias, 2018). Nota-se que a educação ambiental nas escolas costuma se manifestar por meio de agendas predefinidas e discursos que padronizam comportamentos, práticas e valores ambientais. Nas palavras de Melo e Barzano (2023, p. 5),

Os currículos e outras representações ecológicas, na ficcionalização (invenção) da educação ambiental, criam as narrativas e as identidades desses sujeitos acionadores de modos ecologicamente aceitos, porém ingênuos e focados no desempenho individual de cada pessoa: ser eficiente em gestão ou planejamento (com enfoque produtivista e desenvolvimentista no manejo de recursos ambientais) ou, ainda, plantar árvores em datas festivas, fantasiar-se de indígena, reaproveitar materiais, economizar energia, água, reciclar orgânicos, consumir produtos da agenda verde, biodegradável ou sustentáveis e reproduzir discursos midiáticos – com pouco ou nenhum embate político – sobre como é bom ser natural, como é bom ser *agro*, como é bom ser *tech*, *pop*, etc.

Os autores ressaltam que essas práticas ocultam a crescente industrialização, o uso excessivo de combustíveis fósseis e fontes de energia poluentes, além da exploração desenfreada de commodities e a expansão do agronegócio, caracterizado por

monoculturas, aplicação massiva de agrotóxicos e a apropriação de terras de comunidades tradicionais e originárias. Eles também denunciam o racismo estrutural, a exploração do trabalho de mulheres e crianças, o genocídio de povos indígenas, a necropolítica dirigida contra populações negras e pobres, a destruição da América Latina, e a incessante busca por lucro que perpetua as desigualdades sociais (Melo; Barzano, 2023).

Essas iniciativas são realizadas sob uma perspectiva não ecosófica¹⁴ e abissal, o que intensifica as desigualdades, descontextualiza-se das realidades locais e alinha-se às soluções econômicas hegemônicas para questões ecológicas (Melo; Barzano, 2023). Essas práticas replicam modelos impostos por grandes corporações ou pela educação ambiental hegemônica, orientada pelo discurso de desenvolvimento sustentável impulsionado pelo capitalismo e neoliberalismo, afastado dos saberes locais e mantido pela tradição escolar. Nesse sentido, ainda que a “cena verde” seja apresentada como uma abordagem inter e transdisciplinar, em um currículo colonizado, ela acaba fragmentando, compartimentalizando e alienando diversos saberes e conhecimentos ambientais (Melo; Barzano, 2023).

Nos reunimos em consonância com a proposta de Melo e Barzano (2023), que indica que a superação da educação ambiental alienante e das tecnologias de subjetivação e dominação através do exercício da educação ambiental menor, isto é, mais autônomas e plurais. Essas práticas, ao se distanciar dos protocolos da macropolítica e não se submeterem às diretrizes e documentos oficiais, como currículos, normas, códigos, leis e preceitos que tendem a padronizar e massificar comportamentos, tornam-se um espaço que ressalta, de forma político-poética, as singularidades das militâncias. Assim, entrelaça-se essa menoridade com a perspectiva de decolonizar o pensamento e revelar as ações micropolíticas que (re) existem (Melo; Barzano, 2023).

O cuidado com o meio ambiente é de grande importância e ultrapassa a preservação das vidas que nele coexistem. As diversas espécies, sejam corpóreas ou

¹⁴ Para Guattari (2009), a ecologia não deve ser entendida como um estado estático da natureza a ser preservado. O autor propõe uma articulação entre ecologia e filosofia, resultando no conceito de ecosofia. Essa ecosofia se expressa em três aspectos: a mental (como construímos nosso entendimento do mundo), a social (como interagimos com os outros) e a ambiental (a maneira como a subjetividade humana contribui para a criação do mundo). A aposta na ecosofia visa à formação de uma nova subjetividade ecológica - mais aberta, imprevisível e menos subordinada aos condicionamentos que governam nossas ações diárias. Em vez de prescrever comportamentos ecológicos específicos, a ecosofia sugere um modo de ser que questiona essas normas estabelecidas. Nas palavras de Guattari (2009, p. 25), “mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecanosfera e Universos de referência sociais e individuais”.

incorporais¹⁵, estão interconectadas e não podem ser compreendidas de maneira isolada. Esse movimento abrange as relações que estabelecemos conosco, com as plantas, com os outros, com os animais e com o ambiente ao nosso redor. Além disso, integra o tecido social em sua totalidade, rompendo a dicotomia entre a natureza e o ser humano. Ao transcender a natureza, o sujeito se distancia dela, buscando compreendê-la de forma objetiva, manipulá-la e controlá-la para seus próprios interesses. Essa abordagem transcendental gerou as dualidades nas ações e pensamentos (Rezende; Tristão, 2021).

Reigota (2007) argumenta que, ao analisar a sustentabilidade historicamente, percebe-se uma oposição ao conceito de desenvolvimento sustentável e à macropolítica, evidenciando a necessidade de reestruturar o sistema econômico capitalista em suas dimensões políticas, sociais, culturais e biológicas. Isso implica promover a produção de conhecimentos e adotar princípios ético-políticos nas práticas sociais cotidianas. A sustentabilidade envolve um ideal utópico e saberes transdisciplinares contextualizados, promovendo uma bio-geopolítica que prioriza ética e mudança social, incentivando modos de vida menos prejudiciais ao meio ambiente e relações econômicas não utilitaristas (Melo; Barzano, 2023). Assim, o sujeito é visto como um ser em transformação, capaz de negociar suas próprias políticas e agendas ambientais, rompendo com as normas ecológicas estabelecidas (Inocêncio; Carvalho, 2021).

Entretanto, o dispositivo da sustentabilidade não se restringe apenas a regras, normas, recomendações e prescrições ambientais; ele também atua por meio de linhas de subjetivação e de ruptura, que fogem das demais linhas (Foucault, 1990). Esse pensamento nos instiga a nos afastar desse dispositivo e a encontrar novos sentidos na interação entre imagem e palavra, com o objetivo de abrir novos horizontes e desenvolver abordagens alternativas para a educação ambiental. Trata-se do desafio de reexaminar a relação entre educação e meio ambiente, abrindo fissuras na noção de sustentabilidade.

Assim, a educação ambiental, ao ser abordada pela perspectiva menor, não se limita à racionalização econômica da vida. Com base em Krenak (2020), podemos entendê-la como uma prática anticolonial, anticientificista, antiantropocêntrica e antipatriarcal (Melo; Barzano, 2020, 2023). Em vez de se fundamentar em visões

¹⁵ Para os estóicos, existem no mundo espécies corpóreas, ou seja, objetos corporais feitos dos quatro elementos, isto é, aquilo que é real e feito de carne e osso. Ao mesmo tempo, eles defendem que há coisas que existem sem existir corporalmente, como o vazio, o espaço, o tempo e o exprimível. O incorpóreo seria, então, a expressão de um corpo em modificação, por meio da interação entre corpos no espaço e no tempo.

convencionais, essa abordagem prioriza os saberes tradicionais, ancestrais, populares e resistentes das comunidades, que elaboram linguagens simbólicas e práticas cotidianas que respeitam os ecossistemas. Tal perspectiva desafia o discurso ecológico hegemônico, que tende a idealizar um sujeito ecológico homogêneo e universal, alinhado às normas ambientais que favorecem um único estilo de vida: o do desenvolvimento sustentável orientado pelo capitalismo global (Melo; Barzano, 2020, 2023).

O conceito de “educação ambiental menor”, de acordo com Carvalho e Bergamo (2023, p. 12-13),

[...] pressupõe a desterritorialização/quebra da literatura ou compreensão de mundo dominante (preceitos, normas, status quo,), mas, também, a admissão de potências político-discursivas não hegemônicas e os agenciamentos coletivos que acionam, mobilizam e valorizam os saberes dos grupos invisibilizados socialmente. A educação ambiental menor não significa abandonar os aspectos legislativos e nem as táticas de conservação/preservação ambiental, tampouco isentar de crédito as práticas e discussões ambientais em escolas e universidades, mas redimensioná-las, a fim de que contemplem a outridade, grupos minoritários como indígenas, mulheres, comunidades tradicionais, migrantes, entre outros, a subjetividade, a poética das relações.

Dessa maneira, pensamos numa alternativa que não esteja restrita a normas ou manuais rígidos e que não tenham como objetivo ensinar às crianças a maneira correta de interagir no meio ambiente. Ao considerarmos uma educação menor, a sala de aula se transforma em um espaço de produção do presente, um espaço de resistência e de superação das limitações impostas por quaisquer políticas educacionais (Oliveira, 2022). A educação menor se mostra nas pequenas ações do cotidiano, e é exatamente nesses interstícios que ela se manifesta, abrindo caminho para novas possibilidades que rompem com qualquer forma de controle.

A educação ambiental, sob uma perspectiva menor, tem o potencial de superar a fragmentação dos saberes ecológicos e as visões de mundo hierarquizadas, que atribuem diferentes valores ontológicos às espécies, às vidas e aos corpos. Esse potencial se amplifica quando a educação ambiental abrange discussões diversas sobre o meio ambiente e valoriza conhecimentos étnico-sociais e culturais marginalizados, abrindo espaço para que cada criança reconheça, respeite e se relacione com múltiplos modos de existência.

Essa perspectiva se manifesta também em gestos cotidianos, simples e afetivos, que atravessam a rotina escolar. Em nosso penúltimo encontro, por exemplo, o ato de

presentear tornou-se uma extensão da experiência desse cuidado com o mundo, quando, de forma repentina, uma criança me entregou a pulseira que havia produzido com os elementos da natureza. Ela quis uma foto para registrar sua produção e depois, me entregou como presente.

Capivara: Profe, tira uma foto e manda pro meu pai?
Depois de tirar a foto, ela tirou seu adereço e me entregou como presente.
Capivara: Aqui, pra ti profe!
Profe do 5º ano: Mas e você?
Capivara: Eu faço outro! Pega!
Profe do 5º ano: Muito obrigada! Ficou muito lindo!

Figura 72 – Presente



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

O presente entregue para mim encerra a linha de sentido com uma ética do cuidado e da reciprocidade. O objeto a mim oferecido não tinha valor material, mas carregava relação, pois materializava afeto, atenção e partilha - elementos na forma como as crianças experienciam e se vinculam ao mundo à sua volta.

Dar esse presente foi prolongar o aprendizado para além do que se via ou se poderia mensurar. Essa pulseira de flores lembra que a educação não se limita à transmissão de informações, nem se reduz a resultados tangíveis. Que aprender acontece

no contato, no gesto que acolhe, no cuidado que se oferece e recebe. Afinal, durante os nossos encontros, cada pequeno objeto, cada troca, cada atenção se tornou uma oportunidade de fortalecer laços e de perceber a interdependência que nos conectava uns aos outros e ao ambiente.

Na perspectiva da educação ambiental menor, gestos como esse reforçam que conhecimento e experiência não são conquistas individuais ou propriedades do sujeito. Eles também recordam que a vida cotidiana da escola, o cuidado com o outro e a atenção aos detalhes são o terreno no qual se aprende a conviver com o mundo. E para finalizar, podemos entender que dar um objeto é dar um pedaço do mundo vivido, reforçando que aprender é sempre relação, nunca apropriação.



7 A ESCOLA COMO TERRITÓRIO VIVO

A relação entre escola e infância é um dos temas mais desafiadores da educação contemporânea. As tensões entre as formas institucionais da escola e as múltiplas infâncias evidenciam disputas de sentidos acerca do que significa ser criança, aprender e constituir-se como sujeito. Nessa perspectiva, esta linha de análise propõe discutir precisamente essa relação a partir das oficinas realizadas, entendendo-as como espaços de problematização e criação. Nessas experiências, buscou-se identificar brechas na perspectiva hegemônica ainda fortemente presente nas escolas - perspectiva que, não raras vezes, entra em conflito com as temporalidades, linguagens e modos próprios de ser criança.

As instituições escolares, por sua vez, vêm se transformando ao longo da história, acompanhando as demandas e necessidades emergentes de cada período. No início da Era Industrial (1760–1840), eram frequentemente concebidas como espaços de guarda - “depósitos” de crianças - possibilitando que os adultos se dedicassem ao trabalho e à produção. Com o passar do tempo, contudo, suas funções foram sendo ressignificadas, e dimensões pedagógicas e educativas passaram a ser progressivamente reconhecidas e institucionalizadas.

Atualmente a escola é organizada com o intuito de acolher e educar as crianças. Porém, segundo Danelon (2015, p. 221) “[...] a instituição escolar, num movimento de universalização da formação das crianças, cria técnicas comuns à educação de todas as crianças”. Ou seja, além de instruir as crianças didaticamente, a escola direciona seus comportamentos e condutas, por meio de discursos, práticas e mecanismos disciplinares que vão “adequando” socialmente a infância.

A escola separa as crianças de acordo com suas idades e níveis de aprendizado, muitas vezes organizando-as em fileiras, funcionando dentro de uma mesma rotina, com horários fixos e cronometrados para a realização de cada atividade e em espaços previamente definidos, sob olhares atentos e vigilantes sobre os corpos infantis. O que foge do padrão estabelecido é constantemente rotulado como bagunça, desordem e indisciplina. Assim, “a escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (Foucault, 1991, p. 149).

A instituição escolar se organiza historicamente a partir de um projeto disciplinador, de controle dos corpos e das mentes (Foucault, 1987). Nesse sentido, a criança é convocada a ajustar-se a ritmos, regras e padrões de comportamento que muitas vezes desconsideram seus modos próprios de aprender e interagir. Como afirma Kramer (1995), a política educacional para a infância no Brasil frequentemente disfarça mecanismos de exclusão sob discursos de cuidado e proteção. Assim, a escola corre o risco de silenciar vozes infantis, convertendo o espaço de educação em espaço de adestramento.

As práticas escolares, muitas vezes, operam com concepções homogêneas de infância, obscurecendo as experiências singulares e os modos diversos de viver a infância em contextos culturais distintos (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2003). Problematicamente, a escola tende a impor à criança uma identidade pré-formatada - “aluno” - que pode entrar em choque com as linguagens infantis, a ludicidade e as formas próprias de produção de cultura (Kramer, 1995).

Problematizar a relação entre escola e infâncias é reconhecer que não existe uma única infância, mas múltiplas formas de viver “esse tempo da vida”, atravessadas por classe, gênero, etnia e território. A escola, ao invés de homogeneizar, precisa assumir a infância como lugar de alteridade, garantindo o direito à diferença, ao brincar e à produção cultural própria das crianças. Para além de preparar para o futuro, deve-se afirmar a infância como presente pleno de sentido e potência.

Se deslocarmos o foco da tentativa de conformar as crianças às expectativas adultocêntricas e ao ideal normativo de sujeito voltado à construção de uma sociedade previamente delineada, torna-se possível problematizar a inércia escolar da repetição. Nesse movimento, abrem-se condições para a constituição de espaços educativos marcados por encontros, experiências e acontecimentos não previstos, nos quais o inusitado e o surpreendente assumem centralidade no processo educativo. E é exatamente isso o que será discutido nessa linha de sentido, afinal, as crianças possuem um modo próprio de viver a escola, que vai muito além daquilo que está descrito nos documentos norteadores, como habilidades a serem alcançadas, ou metas a serem cumpridas. A infância se manifesta na escuta, no ínfimo, no encontro corporal. O episódio a seguir retrata a reação das crianças ao chegarem no ambiente que foi especialmente preparado para elas.

*Nesse dia, combinei com a professora regente da turma que aguardaria as crianças no quiosque da escola. Organizei alguns bancos no espaço e preparei a caixa com os materiais da oficina. De longe, já era possível escutar as crianças chegando: estavam muito alegres e, aparentemente, bem empolgadas por estarem em um lugar diferente do habitual. Vieram correndo me abraçar. Alguns, inclusive, nem queriam mais me soltar. Outros, aguardavam para terem um abraço "só com a profe" – **Pipoquinha e Blue**. Depois de abraçar todos, peguei a caixa das descobertas e retomamos o que foi feito no encontro anterior, relembrando a história contada e a coleta dos tesouros (Diário de campo, novembro de 2025).*

O modo como as crianças chegaram à escola, correndo, abraçando, demorando-se no gesto, desloca a compreensão da escola como espaço funcional. Nesse movimento, a escola se manifestou como território relacional, inaugurado pelo corpo e pelo afeto. A partir dessa perspectiva, compreende-se que o território escolar não se constitui apenas por sua materialidade - salas, corredores -, mas sobretudo pelas intensidades que nele circulam. Cada gesto, cada pausa e cada encontro inscrevem marcas simbólicas no espaço, produzindo sentidos que ultrapassam a organização formal da instituição. O abraço não foi um detalhe acessório: ele significou o ato inaugural da experiência, aquilo que fundou a possibilidade de estar-junto.

Como afirma David Le Breton (2016, p. 18), “é pelo corpo que o homem se relaciona com o mundo”, o que permite compreender o corpo como mediador sensível da experiência, constituindo um campo de presença no qual o aprender se torna possível. O corpo que corre, que espera, que toca e que se demora no outro cria um campo de presença no qual o aprender se torna possível. Não se entra na escola apenas com o intelecto, mas com a pele, com o ritmo da respiração, com a expectativa do encontro. A educação ambiental menor emerge justamente nesse plano: antes de qualquer prescrição sobre “cuidar da natureza”, há um cuidado com o outro, um reconhecimento mútuo que permite que o território escolar se torne habitável.

Nesse sentido, a natureza infraordinária não está apenas fora, no pátio ou nas árvores, mas no gesto mínimo do acolher, no tempo suspenso do abraço, que rompe com a lógica apressada do cotidiano escolar e coloca um outro regime de tempo e presença. É nesse entrelaçamento de corpos, tempos e presenças que o espaço escolar deixa de ser cenário e se afirma como experiência compartilhada de mundo. Experiência esta, que se torna ainda mais profunda, quando deixamos em segundo plano as exigências normativas da escola (ficar em silêncio, sentar-se enfileirados, cada qual no seu espaço individual). Em meio à atividade de desenhar o seu espaço favorito da escola, as crianças puderam escolher livremente o local e a forma como desejassem ficar para realizá-la e esse gesto simples, carrega a possibilidade de habitar a escola de outros modos.

Alguns optaram por utilizar os bancos como mesa, e outros se espalharam pelo chão, da forma que acharam mais confortável. Alguns, inclusive, tentaram desenhar sobre a grama, mas logo voltaram, por não funcionar muito bem (Diário de campo, novembro de 2025).

Batman: *Profe, aqui é cheio de risquinhos no chão.*

Capivara: *Olha só onde eu estou.*

Figura 73 – Espalhados – 1



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Cada um ao seu modo, se ajeitava pelo espaço. Quando achavam pertinente, mudavam de posição, de companhia e assim seguiam a atividade, de forma leve, e confortável.

Figura 74 – Espalhados – 2



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Ainda teve aquele que quase invadiu a lavanderia ou procurou um local isolado, para que não copiassem o seu desenho.

Figura 75 – Espalhados – 3



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Quando as crianças escolheram sentar no chão, usar bancos como mesas ou buscar locais mais isolados, elas produziram microdesvios na organização espacial da escola. Esses gestos, aparentemente banais, dizem daquilo que Michel de Certeau (1994) denomina táticas do cotidiano: usos não previstos que reinventam o espaço instituído. Segundo ele, “as táticas são procedimentos que valem pela oportunidade” (Certeau, 1994, p. 101) - o que permite compreender que esses gestos não são desvios a serem corrigidos, mas práticas que reinventam, no cotidiano, o espaço instituído.

A escola, enquanto território vivo, deixa de ser um espaço homogêneo e passa a ser plural, móvel, reinventado a cada corpo que o ocupa. Ao deslocarem o uso previamente estabelecido dos objetos e dos lugares, as crianças instauraram novas cartografias dentro da escola, traçando percursos próprios que tensionam a rigidez da organização institucional. Assim, o espaço deixa de ser suporte das práticas pedagógicas e passa a atuar como matéria viva, aberta à interpretação, à negociação e à invenção cotidiana. As educações ambientais menores se fazem nesse plano: não no currículo prescrito, mas na possibilidade de experimentar o espaço com o corpo, testar limites, perceber texturas, incômodos e confortos.

Ao testar a resistência da grama, ao perceber a textura do chão ou a instabilidade de um apoio improvisado, a criança desenvolveu uma compreensão encarnada do ambiente. Essa forma de habitar produziu uma aprendizagem sensível sobre o ambiente: o chão riscado, a grama que não sustenta o desenho, o banco que vira mesa. Aprende-se com o espaço, e não apenas sobre ele. E esse aprendizado com o espaço é possível porque ele responde, impõe limites, oferece possibilidades. O território escolar, então, afirma-se como lugar de coautoria: parceiro ativo na formação sensível dos sujeitos. É nessa reciprocidade entre corpo e ambiente que a escola se coloca, efetivamente, como território vivo e continuamente reinventado.

Território este que foi vivenciado e desenhado pelas crianças, no decorrer de toda a atividade, manifestando-se como lugar de pertencimento.

E assim, lindos desenhos foram surgindo. Logo que iniciaram, ouvi um:

Pipoquinha: *Profe, eu vou desenhar um pé de pitanga.*

Capivara: *Eu vou fazer uma árvore cheia de pitangas!*

Confesso que fiquei muito feliz ouvindo isso, pois o sentimento foi de que as oficinas anteriores haviam, de fato, sido significativos para eles e, inclusive, virado boas lembranças! Foi um momento em que senti o potencial da preciosidade das pequenas coisas, afinal, algo que já estava naquele ambiente muito antes dos nossos encontros, agora parecia ter recebido um outro sentido, carregado de um valor imensurável.

Mas por onde eu circulava, mais e mais pitangueiras iam surgindo. Aquilo foi incrível! (Diário de campo, novembro de 2025).

Figura 76 – Desenhos



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Ao final da atividade, juntei todos os desenhos, lado a lado e me surpreendi com o resultado. Ali estavam desenhados muito mais do que espaços, ou cenários. Os desenhos representavam o valor da experiência vivida ali, dos encontros sensíveis, das conexões.

Figura 77 – Lugar favorito da escola



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Cada traço carregava uma memória, um sentimento compartilhado. Aqui, as árvores não eram sinônimo de estudo de alguma espécie ou de características científicas, nem nada do tipo que pudesse ser aprendido a partir dos livros didáticos. Ao contrário, eram parte de uma experiência vivida, internalizada e carregada de sentido.

Figura 78 – Lugar favorito da escola - 2



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Os desenhos recorrentes das pitangueiras indicaram que a escola não era apenas lembrada, mas ressignificada pelas experiências vividas. Nesse sentido, Yi-Fu Tuan (2008, p. 6) nos ajuda a compreender uma diferenciação importante, entre espaço e lugar: “O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado”. O que antes poderia ser percebido como parte indiferenciada da paisagem transforma-se em referência íntima, em ponto de ancoragem simbólica dentro da escola. A pitangueira, que sempre esteve ali, passa a existir de outro modo após a experiência compartilhada. Ela deixa de ser pano de fundo e se torna marco simbólico, produtor de pertencimento.

No pátio da escola, as crianças interagem com o ambiente de maneiras que podem parecer triviais, mas que são carregadas de sentidos. Cada brincadeira, cada conversa e cada movimento são expressões do cotidiano que, à primeira vista, podem parecer banais, mas que, sob a lente de Perek (2013), são momentos de descoberta, de aprendizado. A forma como as crianças organizam suas brincadeiras, como criam mundos imaginários a partir de objetos comuns, reflete o extraordinário.

Esse processo evidencia como a educação ambiental menor não cria vínculos artificiais com a natureza, mas ativa sentidos já latentes, muitas vezes invisibilizados pela rotina escolar. Ela se faz na ativação da atenção, no tempo dedicado a permanecer sob a árvore, ou no alto dos seus galhos, a colher e saborear seus frutos, a sentir sua sombra. E, ao desenhá-la, as crianças não apenas reproduzem sua imagem, mas reafirmam um

vínculo construído na experiência sensível. Trata-se de uma aprendizagem que emerge do convívio e que se sustenta na repetição significativa dos encontros. A escola, nesse gesto, aparece como território narrável, capaz de ser contado, desenhado, reimaginado pelas crianças.

Muito mais do que desenhar árvores, as crianças desejavam escalá-las e comer seus frutos. Por isso, logo após à atividade do desenho, aproveitamos mais uma vez todo o espaço que estava ao nosso redor, para mais algumas aventuras:

Ainda antes de voltarmos para a sala, viram mais algumas árvores conhecidas.

Gorila: *Isso ali é bananeira. Mas tá verde.*

Suárez: *Essa ali deve ser de bergamota, mas não tem fruta.*

Batman: *Essa aqui é do que? Parece que eu conheço, mas não lembro.*

Profe Do 5º ano: *Dá uma olhada. Tem uma fruta pendurada ali.*

Gorila: *É goiaba. Lá em casa tem também.*

E assim, fomos voltando para a sala.

Figura 79 – Caminhada de volta



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

A circulação pelo espaço escolar produziu um conhecimento que é relacional e provisório. Não saber o nome da árvore, reconhecer depois, lembrar da casa: tudo isso diz de uma aprendizagem que se fez no *entre*.

Nesse sentido, a escola pode se tornar um lugar onde as crianças têm a oportunidade de vivenciar a natureza como uma extensão de sua própria curiosidade e desejo de conhecer. Ao invés de uma educação ambiental que se concentra em grandes problemas globais e soluções complexas, propomos uma abordagem mais íntima, onde as crianças possam se conectar com as pequenas expressões da vida ao seu redor: as formigas que constroem suas trilhas, o som das folhas sendo arrastadas pelo vento, ou a textura de uma pedra que encontraram no pátio. O sujeito moderno, conforme argumenta Larrosa (2015), estabelece sua relação com o acontecimento predominantemente a partir da lógica da ação. Contudo, para a experiência, é necessário suspender os automatismos do agir cotidiano. No âmbito do infraordinário, a desaceleração e o cultivo da paciência são condições indispensáveis para nos abirmos ao que nos afeta e nos acontece.

O deslocamento pelo pátio, configurou um micro geografia que é simultaneamente individual e coletiva, provisória e sempre em construção, ecoando a noção de Doreen Massey (2005, p. 145) de que os “lugares não são fechados, mas abertos”. A escola, nesse sentido, não é um território estável, mas uma configuração temporária de relações.

O reconhecimento das árvores durante o deslocamento mostra a escola como um espaço de aprendizagem situada. Tim Ingold (2011, p. 5), propõe pensar o conhecimento como algo que se produz no caminhar, no acompanhar dos fluxos da vida, quando destaca que “nós conhecemos à medida que vamos, não antes de ir”. Assim, as crianças não aprenderam nomes de árvores a partir de listas, mas pelo encontro direto, pela dúvida, pela comparação com experiências de casa.

Em momentos como este, a escola se expande para além de seus muros e se conecta com outros territórios de vida. Essa circulação produz uma educação ambiental menor, pois não se trata de classificar espécies, mas de tecer relações entre o vivido, o visto e o lembrado. O território escolar, assim, se mostra como paisagem em movimento, atravessada por histórias, hesitações e descobertas, capaz de integrar o vivido, o aprendido e o sentido afetivo; um território plural, aberto e continuamente reinventado.

Esse território é coletivo. Habitado não somente pelas crianças que participaram diretamente das oficinas, mas também daquelas que, de longe observavam o que eles faziam, enquanto coletavam objetos, fotografavam os espaços e comiam os frutos. E, mesmo que de maneira mínima, através dos nossos encontros, pudemos expandir a experiência e o território para além da turma do primeiro ano, como expliquei no registro abaixo.

No decorrer daquela semana, conversei com o professor de Ciências da escola, que é o responsável pelo projeto “A escola e a pitangueira maravilhosa”¹⁶. Ele viu quando fomos nas pitangueiras comer os frutos e guardar as sementes.

[...]

E assim o fizemos, nas semanas seguintes, as demais turmas também tiveram a oportunidade de vivenciar isso. O que foi muito bom, e, inclusive, ocorreu por mais de uma vez, de tanto que gostaram.

E, espero eu, que volte a ocorrer nos próximos anos, afinal, o que pode aproximar mais os educandos da origem do nome da escola e da localidade, do que uma experiência real com aquilo que está ao seu redor?
(Diário de campo, outubro de 2025).

Quando a experiência se estendeu para outras turmas, a escola se afirmou como território coletivo, capaz de produzir contágio. A circulação de práticas, ideias e afetos entre turmas cria uma rede de relações que transforma o cotidiano escolar em espaço de aprendizagem compartilhada. Cada gesto, cada descoberta ou cuidado com a natureza deixa marcas que, ao serem reencontradas por outros grupos, ressignificam o território, mantendo-o vivo e em constante movimento.

A potência política está justamente na sua fragilidade: nada garante sua continuidade, mas ela permanece como possibilidade, como rastro. Por não se institucionalizar de forma rígida, a experiência permanece aberta à reinvenção, ao risco de desaparecer ou ser retomada de novas maneiras. Aqui, a educação ambiental menor não se institucionalizou como projeto fechado, mas se espalhou como prática viva, aberta à repetição e à reinvenção. Ela se manifesta na intensidade do uso, na atenção aos detalhes e na curiosidade dos participantes. Nessa perspectiva, o território aparece como algo produzido pelas ações humanas, pelas relações que nele se estabelecem.

A escola deixa de ser um espaço compartimentado e passa a ser campo de experiências partilhadas, onde o cuidado com a natureza emerge do uso, da convivência e entre os corpos e da curiosidade, ganhando espessura simbólica e relacional, e transformando-se em um laboratório de experiências sensíveis. Essa dimensão relacional e afetiva se evidencia em pequenos episódios do cotidiano, que materializam a escola como território vivo. Como registrei em meu diário de campo:

¹⁶ Projeto elaborado por alunos e professores da Pedagogia da Alternância da E.E.F. Linha Pitangueira, que representou a 31ª CRE de Itapiranga na Conferência do Meio Ambiente, realizada em Florianópolis, no ano de 2025. Baseado no enredo do filme “Chico Bento e a goiabeira maravilhosa”, o projeto teve como propostas principais o estudo da variedade da *Eugenia uniflora*, popularmente conhecida como “Pitangueira”, a fim de conhecer suas características e manejos, além da construção de uma estufa na escola para a produção de mudas dessa variedade frutífera, bem como, de outras plantas. Estufa esta, que recentemente iniciou seu funcionamento.

Como já estava quase na hora de ir, fui me despedindo da turma, quando fui surpreendida por um: "Abraço coletivo!" – Capivara. E vieram correndo me abraçar. Só deu tempo de largar a caixa e apoiar uma mão na mesa. Quase me derrubaram! Foi por pouco! (Diário de campo, outubro de 2025).

Figura 80 – Abraço coletivo



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

O abraço coletivo explicitou a escola como um corpo ampliado, feito de muitos corpos em contato, cada gesto ressoando no outro. Como observa Jean-Luc Nancy (2000, p. 2): “Ser é sempre estar-com”. Para o autor, o “ser-com” é condição fundamental da existência: não há sujeito isolado; há sempre um estar-junto que nos constitui. Nesse sentido, o encontro não é apenas afetivo, mas ontológico, demonstrando que a experiência escolar se realiza na interdependência dos corpos e das presenças. Esse momento rompeu com a lógica individualizante e mostrou uma escola que pulsa afetivamente.

A natureza infraordinária aparece aqui no excesso do gesto, na quase queda, no riso compartilhado. Não foi uma cena planejada, mas uma irrupção do vivido. As educações ambientais menores se inscreveram nesse plano do comum, onde o aprendizado não era mensurável, mas formativo, pela intensidade da experiência e pela

marca que ela deixa no corpo. Reconhecer a escola pelo corpo e pelo desconforto é admitir que também se aprende quando algo coça, incomoda, desloca.

Medidor de Terra: *Isso coça muito! Eu esqueci de passar repelente.*

Figura 81 – Incômodo



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Essa imagem demonstra exatamente o que estava acontecendo alguns segundos antes da fala da criança. Enquanto várias crianças estavam penduradas na pitangueira, outras, no chão, equilibravam-se em um pé só para alcançar a parte do corpo que coçava; afinal, naquela tarde, os mosquitos nos acompanhavam assiduamente nas atividades. Mas nem por isso as crianças deixaram de vivenciar aquele momento. Entre coçadas e alívios, voltavam a subir, correr e brincar.

O incômodo do corpo – o coçar, o esquecimento do repelente – traz à tona uma dimensão frequentemente excluída da escola: a do desconforto. Antes mesmo de qualquer elaboração racional, é o corpo que reage, que acusa a presença do mundo na pele. Como nos lembra David Le Breton (2016, p. 22), “o sentir precede o pensar”.

Esse pequeno comentário possibilita pensar que a escola não é apenas lugar de segurança e previsibilidade, mas também de exposição, de risco mínimo, de contato com o mundo tal como ele é. A natureza infraordinária se manifestou nesse detalhe incômodo, que ensina mais do que longas explicações, porque atravessa o sujeito por inteiro e reinscreve o aprender no plano da experiência sensível. Reconhecer essa dimensão implica também repensar os modos de estar na escola, os arranjos do espaço, as disposições do corpo. Foi nesse movimento que a sala foi reorganizada para outro modo de presença no dia em que fizemos a oficina de recolha e colagem dos elementos da natureza, como registrado a seguir:

Por acompanhar a previsão do tempo e a temperatura dos dias anteriores, e após conversar com a professora da turma, optamos por manter a maior parte da oficina dentro da sala de aula. Contudo, para que as crianças pudessem se sentir mais à vontade e confortáveis, empurramos todas as mesas e cadeiras para os cantos, a fim de que pudessem escolher o local e a forma como ficariam para realizar a atividade. Antes de tudo, expliquei o que faríamos naquela tarde, apresentando os itens que eu retirava da caixa. Eles ficaram muito empolgados, já planejando o que iriam recolher, produzir e ao lado de quem gostariam de ficar (Diário de campo, novembro de 2025).

Figura 82 – Reorganização da sala



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

A reorganização da sala de aula evidenciou que o território não era apenas externo. Como sugerem Deleuze e Guattari (1995, p. 113), “o território é um ato”, o que significa que o território não é simplesmente um espaço físico delimitado, mas um conjunto de relações, ritmos e marcas que se produzem no uso. Mesmo dentro da sala, foi possível produzir deslocamentos, movimentos, instaurar pequenas rupturas na ordem sedimentada do cotidiano escolar. Ao empurrar mesas e cadeiras para os cantos, não se alterou apenas a configuração física do ambiente, mas a própria lógica de circulação dos corpos. O centro vazio tornou-se convite: à permanência no chão, ao agrupamento espontâneo, à escolha de proximidades. O espaço deixou de ser cenário e passou a operar como condição de possibilidade para outras experiências. O território, assim, deixou de ser dado e passou a ser construído na relação.

Um gesto que se aproxima de um espaço de suspensão: suspensão das rotinas rígidas, das posições fixas, das hierarquias silenciosas que organizam quem senta onde e ao lado de quem. A partir disso, outras formas de atenção puderam emergir. As crianças escolheram como e onde ficar, a escola se tornou menos disciplinar e mais habitável. Suspender não significou abandonar a intencionalidade pedagógica, mas abrir um intervalo onde outras formas de atenção poderiam emergir: uma atenção mais sensível ao outro, ao chão, aos objetos, ao próprio corpo.

A escola torna-se assim habitável não apenas no sentido físico, mas existencial: um lugar onde é possível estar de modos diversos, experimentar posições, testar proximidades, construir microterritórios de convivência. É nesse plano que a educação ambiental menor aparece, não como conteúdo ou temática específica, mas como modo de estar. Ela se realiza nos gestos discretos, nos rearranjos quase imperceptíveis, na produção de um comum que se constrói na prática. Trata-se menos de ensinar sobre o ambiente e mais de instaurar condições para que se habite o espaço (qualquer espaço) de maneira mais atenta, sensível e relacional.

Essa habitabilidade, contudo, não se restringe às relações entre humanos. A escola, quando aberta à experiência, é atravessada por outros viventes, presenças que interrompem o fluxo previsto das atividades e deslocam o centro da atenção. Foi o que ocorreu quando um pequeno grupo de crianças se juntou em um canto da sala:

Enquanto distribuía as sacolas para recolha dos elementos no pátio, alguns alunos se juntaram em um canto da sala, próximo da parede, pois uma borboleta tentava fugir do ambiente fechado.

Após algumas tentativas falhas de pegá-la e por já não mais alcançá-la, me pediram ajuda. Então, com cuidado, peguei ela e levei para fora. Nisso, em meio às conversas das crianças, alguns palpites eram de que ela estava machucada e talvez não conseguisse voar. Mas, felizmente, quando separei as minhas mãos, após uma pequena queda na altura, ela conseguiu retomar o voo e seguiu sua jornada. Assim, todas as crianças vibraram pela conquista! (Diário de campo, novembro de 2025).

Figura 83 – Borboleta



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Nesse acontecimento miúdo, a educação ambiental menor mostrou-se novamente como modo de estar. Não se tratava de uma explicação sobre biodiversidade ou ciclos de vida, mas da experiência concreta de coexistência, de atenção ao outro, de reconhecimento da vulnerabilidade. A escola tornou-se, por instantes, um território compartilhado entre espécies, onde aprender significou afetar-se e deixar-se afetar. A habitabilidade expandiu-se: não apenas entre corpos humanos que escolhem onde sentar, mas entre formas de vida que, ao cruzarem o espaço escolar, reconfiguram o que ali pode acontecer.

A borboleta interrompe a aula e desloca o centro da atenção. O que estava em jogo já não era a atividade prevista, mas a presença insistente de um outro que atravessava o

espaço escolar e exigia resposta. A sala reorganiza-se novamente; não pelas mesas empurradas, mas pela força de um acontecimento vivo.

Nesse sentido, Donna Haraway (2023) propõe pensar os encontros interespécies (multiespécie) como oportunidades de aprender a viver com o outro: “tornar-se com é fazer parentes” (Haraway, 2023, p. 7). A borboleta não era recurso didático: é um ser que, ao tentar escapar, convocou cuidado. Sua presença desestabilizou a centralidade humana e mostrou a escola como território compartilhado, atravessado por vidas que não pedem autorização para existir.

O cuidado mobilizado naquele instante, por meio das tentativas de protegê-la, as hipóteses sobre sua fragilidade e o silêncio suspenso antes de abrir as mãos ensinaram mais sobre ética ambiental do que qualquer discurso normativo. Não se tratava de enunciar regras de preservação, mas de responder ao outro em sua vulnerabilidade concreta. Responder, aqui, significou criar condições para que ele siga seu próprio caminho.

Quando a borboleta retomou o voo e as crianças vibraram, celebrou-se mais do que um final feliz, mas a possibilidade de coexistência. A educação ambiental menor manifestou-se nesse gesto simples e decisivo: abrir as mãos. A escola como território compartilhado, não exclusivo dos humanos. E aprender a viver com o outro talvez comece assim, reconhecendo que a escola não nos pertence exclusivamente e que educar também é permitir que outras vidas atravessem o espaço, afetem-no e partam, deixando em nós a marca do encontro.

Esse reconhecimento estende-se à compreensão do território escolar: ele não está limitado ao cercado, às paredes ou aos limites visíveis. A experiência cotidiana mostra que o espaço de aprendizagem pode se ampliar, incorporando os arredores e desafiando fronteiras pré-estabelecidas. Foi o que se percebeu quando algumas crianças quiseram buscar por elementos da natureza que estavam para além do cercado da escola:

Alguns queriam recolher as "Três Marias" que estavam do lado de fora do cercado, então fui junto com eles, pois era bem próximo ao asfalto. Eles corriam de um lado para o outro, sinalizando seus achados! (Diário de campo, novembro de 2025).

Figura 84 – Para além do cercado



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Ao atravessar o limite do cercado, as crianças ampliaram o território escolar. Como propõem Deleuze e Guattari (1995, p. 85), “todo território é inseparável de movimentos de desterritorialização”. Assim, torna-se possível compreender o deslocamento das crianças para além do cercado como produção de novas espacialidades, e não apenas como transgressão de limites. Ou seja, o espaço se expande, se reconfigura, se abre. Essa travessia, ainda que breve, produziu uma educação ambiental menor, pois colocou as crianças em contato com o entorno real, com seus riscos e possibilidades. O cercado, antes fronteira física e simbólica, deixou de delimitar a experiência; o pátio e as áreas externas passaram a ser como extensões do espaço de aprendizagem. Nesse movimento, a escola deixou de ser ilha e se reconheceu como parte de um ecossistema maior.

Ecossistema maior este, vivido intensamente em diversas ocasiões, pois, sempre que possível, buscávamos ocupar os espaços externos da escola. Esse deslocamento da aula para o pátio era compreendido como uma decisão coletiva:

Assim, pedi que deixassem os seus pertences na sala e me acompanhassem até o pátio, em uma sombra no gramado.

Batman: *E se lá tiver aqueles espinhos?*

Profe do 5º ano: *Aí veremos um outro lugar para sentar.*

Por sorte, justo no melhor espaço de sombra, haviam alguns poucos pezinhos de roseta, que foram desviadas pelas crianças.

Iniciei a nossa roda de conversa falando que iria passar a caixa das descobertas para cada um deles espiar o que tinha lá dentro (Diário de campo, outubro de 2025).

Figura 85 – Saída ao pátio



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

A ida ao pátio, negociada com as crianças, foi marcada pela incerteza. A partir daquele momento, cada decisão, cada escolha, era atravessada pelo inesperado: o espaço não era mais previsível ou completamente controlável. Essa atenção ao imprevisível, ao que emerge no encontro tornou-se condição de aprendizagem. O medo dos espinhos, o desvio das rosetas, a escolha da sombra: tudo isso compõe uma pedagogia do cuidado situada, pois são elementos que estruturam a experiência, moldando a atenção, o cuidado e a responsabilidade compartilhada. Aqui, o território escolar não foi dado, mas produzido na relação, exigindo escuta, flexibilidade e abertura. Cada gesto e cada ajuste no espaço era uma resposta à situação concreta, exigindo escuta, flexibilidade e abertura. Ao invés de impor regras rígidas, a prática pedagógica se deslocava para o campo do sensível, do relacional, do cuidado cotidiano.

A educação ambiental menor se manifestou na capacidade de responder ao ambiente, e não de controlá-lo. Ela se realizou na experiência de mover-se pelo espaço, perceber os riscos, ajustar trajetórias, respeitar outros corpos e seres presentes, sejam eles humanos ou não. Esse modo de habitar o espaço evidencia que aprender não se limita

a conteúdos programados, mas envolve atenção, cuidado e interação com o ambiente em sua totalidade.

De maneira semelhante, o aprendizado não se restringe ao espaço entre quatro paredes de uma sala de aula. Ele vai muito além disso, afinal, todos os lugares que compõe a escola e mesmo fora dela, são possibilidades de aprendizado e, quanto mais oportunidades de vivenciar experiências distintas as crianças tiverem, mais potentes serão suas interações. Não se trata de ter espaços com muitos recursos, mas sim, espaços abertos à troca, ao encontro com o sensível e com o outro.

Por conta disso, busquei realizar as oficinas em diferentes lugares, guiados pelo interesse e curiosidade das crianças e, por muitas vezes, essa escolha por explorar principalmente os espaços externos, foi motivo de euforia e contentamento explícitos, como relatado no diário de campo já no primeiro contato com as crianças, durante o momento em que eu me apresentava como pesquisadora:

Quando haviam compartilhado algumas informações sobre eles, continuei explicando o motivo de eu estar ali, algumas das atividades que faríamos e fiquei muito feliz à medida que eles vibravam à cada atividade mencionada, especialmente quando citei que iríamos fazer passeios pelo pátio da escola (Diário de campo, outubro de 2025).

Esse cuidado ao pensar as atividades das oficinas, de forma que elas pudessem ocorrer em lugares diversos, especialmente na área externa da escola foi muito mais do que apenas a escolha por um espaço, mas conecta-se a uma dimensão histórica e cultural mais ampla, como explicam Flores e Tiriba (2016), ao afirmarem que a natureza sempre foi, historicamente, o espaço onde os seres humanos interagiram e brincaram.

Considerando a escola como um ambiente central na estruturação das sociedades urbanas, torna-se necessário promover o desaparedamento. Se as crianças são seres biofílicos, expressões vivas da Natureza, essa convivência precisa ser reconhecida como um direito fundamental de todos - crianças e adultos. Segundo Tiriba (2018), a vivência na natureza e a exploração dos espaços externos da escola contribuem para a formação da criança, pois valorizam a dimensão da experiência e favorecem a construção das relações da infância com o mundo. Essa interação amplia seu repertório de referências sobre o que é bom, verdadeiro e belo. Assim, as vivências possibilitadas no pátio da escola vão muito além do aprendizado que ocorre dentro da sala de aula. Afinal, esses espaços

[...] vêm resistindo como lugares de socialização, de troca, de convívio, bem como de experimentação e exploração, sendo redutos da circulação de saberes, hábitos, costumes, rituais e brincadeiras que fazem parte da cultura da infância e que têm sido transmitidas entre pares por gerações (Tiriba, 2018, p. 21).

O potencial investigativo e criativo das crianças é inerente às suas vivências; “basta” garantir-lhes o espaço para se expressarem, permitindo as experiências com as pequenas surpresas e (re)descobertas cotidianas. Entretanto, a educação maior, com suas agendas e currículos fixos, frequentemente impõe um ritmo acelerado que apaga essa dimensão do tempo lento e contemplativo tão presente nas crianças. Desta forma, pensamos que, ao nos voltarmos para uma educação ambiental menor, que reconhece o infraordinário, pode-se criar um espaço para que as crianças possam cultivar o ambiente ao seu redor sem a pressa de cumprir uma tarefa ou alcançar um objetivo pré-determinado. Para as crianças, o ato de observar uma joaninha, de tocar uma folha ou de escutar o barulho da chuva já é um acontecimento extraordinário. Não há uma agenda ou um objetivo específico a atingir, pois é a experiência em si que importa.

A educação maior, caracterizada por agendas e currículos rígidos, frequentemente imprime um ritmo acelerado que silencia a dimensão do tempo lento e contemplativo, elemento intrínseco às infâncias. Segundo Carvalho (2015), a organização temporal na escola exerce uma influência nas experiências das crianças, uma vez que o tempo institucional tende a sobrepor-se às outras temporalidades que compõem suas vivências. Nesse contexto, abordar o infraordinário no ambiente educacional contemporâneo emerge como uma abordagem necessária e relevante. Nas palavras de Carvalho (2021, p. 72),

É um desafio porque tal discussão se coloca na contramão do modo adultocêntrico, propedêutico e mercadológico como geralmente vem sendo debatida a prática docente na Educação Infantil e, de forma correlata, a formação continuada para atuação nessa etapa educacional. Em um contexto contemporâneo em que as narrativas pedagógicas enunciadas se orientam pelo extraordinário das abordagens, dos mobiliários, dos materiais, dos espaços, das didáticas e dos currículos, propor-se a pensar no infraordinário é situar-se no sentido oposto à ordem vigente.

A escola, nesse sentido, pode ser concebida como um espaço que acolhe e valoriza as experiências infraordinárias. Em vez de se restringir à transmissão “abstrata” de conhecimentos sobre as materialidades, transforma-se em um ambiente que assegura o direito da criança de vivenciar as temáticas de estudo de maneira prazerosa, respeitosa e

integradora. Assim, as salas de aula, os pátios e os jardins assumem o lugar de espaços de vivência, onde as crianças experimentam diretamente e de forma contínua os saberes, nas suas singularidades e nos pequenos gestos do cotidiano.

Durante as oficinas, todos os espaços ocupados eram celebrados pelas crianças, movidas pelo seu desejo de explorar. Todavia, quando descobriam que iríamos fazer alguma coisa fora do espaço da sala de aula, a alegria tomava conta de forma ainda mais marcante, como se o “fora” ampliasse as potências já em movimento no “dentro”. Parte dessa reação das crianças foi registrada em uma das minhas anotações durante o nosso segundo encontro:

Assim que entrei na sala, fui recepcionada por vários abraços quentinhos, acompanhados da seguinte fala: "Eba! A profe veio de novo!" – Capivara. Deixei minha caixa sobre a mesa e respondi aos olhares curiosos sobre o que faríamos naquela tarde. Avisei que naquele dia, a caixa estava bem levinha, pois as nossas atividades seriam com alguma coisa lá fora. Assim que souberam que iríamos para a parte externa da sala, seus semblantes ficaram ainda mais alegres e seus corpos já cediam à tentação de levantar-se para a saída, ansiosos pelo que lhes aguardava lá fora (Diário de campo, novembro de 2025).

Após ao anúncio feito por mim, os olhares se tornaram mais atentos, os corpos passaram a se inclinar para a possibilidade do deslocamento e a expectativa se tornou quase palpável. Assim que compreenderam que sairíamos da sala, os gestos se anteciparam à palavra: alguns já se levantavam, outros se organizavam em direção à porta, e todos pareciam atravessados por uma alegria que não cabia na espera.

Nesse contexto, a docência deixa de ser compreendida como um exercício previamente definido e se aproxima de uma prática relacional, situada e sensível ao que emerge no encontro. Como enfatiza Carvalho (2021), o processo de constituição profissional do docente ocorre a partir da abertura para ser afetado pelas crianças. Nesse sentido, não há uma fórmula única ou material previamente elaborado que ensine como se tornar docente. A docência, ao contrário, é construída cotidianamente, no espaço da sala de aula e por meio das interações e relações forjadas. Nessa perspectiva, explica que o professor

[...] reconhece a intencionalidade educativa de suas ações, respeita a alteridade da infância, coloca-se como parceiro(a) das crianças apoiado(a) em relações sociais horizontais baseadas na confiança e na reciprocidade, além de promover mediações intencionais qualificadas entre as crianças e os objetos de conhecimento (Carvalho, 2021, p. 75).

Pensamos que, ao nos voltarmos para uma educação que reconhece o extraordinário, pode-se criar um espaço para que as crianças possam cultivar o ambiente ao seu redor sem a pressa de cumprir uma tarefa ou alcançar um objetivo pré-determinado. Ao transformar o espaço escolar em um lugar de encontros extraordinários, possibilitamos que as crianças reconheçam o ambiente não como algo externo a elas, mas como algo que faz parte de sua própria existência cotidiana.

Cultivar a delicadeza e a atenção, despertar os sentidos para perceber as sutilezas da natureza extraordinária, valorizar a lentidão como uma forma de aprendizado, ouvir os outros com atenção, cultivar a arte do encontro, silenciar quando necessário, praticar a paciência e conceder a si mesmo tempo e espaço para refletir e estar presente. Essas são práticas de conexão com o meio ambiente, que extrapolam a estrutura massificada da sustentabilidade que incorpora a ideia de salvação do mundo, mas indicam uma vivência com a natureza que prima pelas ações menores de interação com a natureza, o que revela, para além do desfrutar desse contato, a garantia do direito da criança do contato com a natureza e suas diferentes formas de vida. Olhar, sentir, tocar, brincar, explorar... são algumas das formas de conhecer algo novo e estabelecer conexões com o que nos rodeia. Talvez seja uma das maiores “lições” que as infâncias podem nos oferecer: a redescoberta do extraordinário, do que importa e desperta interesse em cada um de nós.



8 O CUIDADO QUE NASCE DO VÍNCULO

Início este capítulo narrando a experiência que se delineou em meio à investigação do ambiente com as lupas e celulares. As crianças estavam espalhadas por todos os cantos do pátio e, naquele momento, até mesmo dentro da escola. Eu acompanhava um grupo, enquanto a professora da turma estava com os demais. Em certo momento, quando já estávamos finalizando a exploração, uma das crianças se aproximou de mim e disse:

Emily Vick: *Profe, quebrou uma lupa que caiu no chão!*

No mesmo instante, eu e as demais crianças que estavam próximas e ouviram o relato corremos em direção ao local do ocorrido, como descrevo no diário:

Fomos imediatamente até o local e encontramos estilhaços de vidro espalhados pelo espaço. A professora da turma acompanhava as crianças mais de perto naquele momento e já estava recolhendo os cacos. Um dos alunos se aproximou para ajudar e acabou se cortando com um pequeno fragmento (Diário de campo, novembro de 2025).

Então, quando chegamos lá, essa foi a cena que encontramos:

Figura 86 – Estilhaços



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

O que me atravessou nessa cena não foi o acidente em si, mas o modo como a criança reagiu ao acontecimento. Ao invés vez de chorar, reclamar ou se afastar da situação, foi isso o que eu ouvi:

Gorila: *Profe, tira uma foto do meu sangue na lupa?*

Aquele gesto, inesperado e potente, deslocou completamente o sentido do ocorrido e passou a me convocar a pensar o cuidado para além das normas, das interdições e dos protocolos escolares.

Em seguida, os demais também queriam ver como estava o dedo através da lupa. Não se importaram com o sangue, somente se deixaram levar pela curiosidade e atenção ao que surgiu.

Gato galáctico: *Nossa, tem sangue mesmo!*

Suárez: *Eu não tenho medo de sangue. Deixa eu ver também?*

Botafogo: *Eu também já me cortei na mão.*

Emily Vick: *Olha quanto vidro tem ali!*

Capivara: *Aqui tem mais!*

Ao acompanhar esse episódio, percebi que a lupa (objeto científico e instrumento pedagógico) deixava de operar apenas como recurso didático e passava a mediar uma experiência sensível. O estilhaço que cortou o dedo não interrompeu a experiência, mas a reconfigurou. O cuidado, aqui, não foi prevenção do risco, mas resposta situada ao que acontece, produzida na relação entre corpos, objetos e afetos.

Esse episódio traz à tona o fato de que uma experiência não precisa ser grandiosa, nem ter um propósito específico; “basta que ela aconteça”. Ela pode estar em uma folha coberta de orvalho, em um inseto que voa pelo pátio, em um detalhe que passamos a notar pela primeira vez em um local que visitamos há muito tempo ou em uma lupa quebrada. Conforme Larrosa (2015, p. 68), “a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição”. Para o autor, não é possível reduzir a experiência a um único conceito; em vez disso, ela precisa ser compreendida como uma palavra que traduz uma multiplicidade de significados e dimensões.

Os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real. E a experiência é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma

coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura (Larrosa, 2015, p. 43-44).

Assim, a experiência pode ser compreendida de maneira distinta entre os sujeitos, variando, inclusive, ao longo do tempo: o que em um dia pode ser percebido de uma maneira, no outro já pode ter seu significado transformado. Dessa forma, a experiência está presente em diversos contextos e pode se manifestar de múltiplas formas, sendo necessária apenas a disposição de alguém para experienciá-la.

Mesmo quebrada, a lupa continuou educando. Ao observar a criança usar o objeto para olhar o próprio ferimento, fui levada a pensar a potência dos artefatos infraordinários na produção de experiências educativas. A lupa já não funcionava como instrumento científico “adequado”, mas como mediadora de uma atenção voltada à fragilidade do corpo, ao cuidado de si e à responsabilidade compartilhada. Nesse acontecimento, fui aprendendo, junto com as crianças, que cuidar não é eliminar o risco, mas aprender a responder ao que emerge no encontro.

Assim como narrado no episódio anterior, o cuidado esteve presente durante todos os encontros, se manifestando de distintas formas: com a natureza, com as situações e também com os colegas. Outro episódio em que o cuidado se fez muito presente aconteceu antes mesmo de eu chegar à sala para o nosso 6º encontro, como descrevi em minhas anotações no diário de campo:

Eu ainda estava longe da sala, mas já dava para ouvir os gritos e a agitação da turma. No intervalo, dois alunos haviam se desentendido, pois um foi chamado de "fracote" e a equipe pedagógica teve que intervir. Fiquei um pouco afastada para não chamar a atenção, mas, mesmo assim, os que não estavam envolvidos na confusão, vieram correndo na minha direção, para darem o já tradicional "abraço sem fim". Ao mesmo tempo em que tentavam explicar o que estava acontecendo com os colegas (Diário de campo, novembro de 2025).

No contexto de um conflito escolar marcado por insultos e intervenção institucional, o movimento das crianças em direção ao “abraço sem fim” evidencia que o cuidado não se organiza apenas pela mediação da autoridade, mas pelo vínculo afetivo. Nel Noddings (2013) nos ajuda a compreender esse gesto como uma ética do cuidado baseada na relação, e não na regra: cuidar é estar-com, é oferecer presença. Segundo a autora: “O cuidado é amplamente reativo e responsivo. Talvez seja melhor caracterizado como receptivo. Aquele que cuida está suficientemente envolvido com o outro para ouvi-lo e compartilhar de suas alegrias ou sofrimentos” (Noddings, 2013, p. 19).

A intervenção dos educadores, frente a episódios como esse, muitas vezes se faz necessária, mas deve ocorrer como uma prática estruturante e humanizadora centrada no cuidado, apresentada como “pedagogia do cuidado”, por Boff (2008) e Noddings (1984). Assim, o educador ocupa lugar fundamental de acompanhante atento e cuidadoso, atuando de maneira ética e sensível junto às crianças, afinal:

A educação não é algo que o professor faz, mas um processo natural que se desenvolve espontaneamente no ser humano desde a infância, e que é provocado pela criança em interação com o ambiente. O papel do educador é preparar um ambiente adequado e agir como um guia cuidadoso, respeitando o ritmo e as necessidades da criança (Montessori, 2009, p. 8).

Porém, muito mais do que dizer como a criança deve agir, a intervenção nesse sentido está ligada à escuta, ao acolhimento daquilo que se passa. Ouvir o motivo da revolta - nesse caso ser chamado de “fracote” - e a forma como aquilo atingiu a criança, está pautado no cuidado e não no regramento. Essa atitude está em consonância com Boff (2008), quando explica que o cuidado é compreendido como uma abertura ontológica sempre presente, configurando-se como uma força transformadora que fundamenta a convivência, o ser-com-o-outro e o processo educativo.

A pedagogia do cuidado, nesse sentido, propõe práticas de ensino e aprendizagem alicerçadas na escuta, na presença, na transformação e no compromisso ético com o humano do ser humano.

A partir do acolhimento e da escuta, o cuidado “não é apenas uma ação, mas um fenômeno vivido, cheio de significados afetivos e existenciais” (Boff, 2008, p. 35). A escola, nesse episódio, aparece como território ambíguo: ao mesmo tempo espaço de tensão e espaço de acolhimento. O cuidado que emerge não nega o conflito, mas o atravessa, instaurando um outro tempo, o tempo da escuta e do corpo. Essa suspensão momentânea da lógica punitiva onde o outro não é corrigido, mas acolhido em sua vulnerabilidade.

Para Boff (2008, p. 38): “[...] o cuidado significa um fenômeno ontológico-existencial básico”; ou seja, um fenômeno que é a base habilitadora da existência humana e deve se fazer presente nas ações cotidianas, seja para consigo, ou para com os demais. Em meio à exploração do ambiente com as lupas, as crianças evidenciam novamente esse cuidado, através do respeito e delicadeza presentes em suas narrativas e gestos.

Batman: Barboleta?
Botafogo: Borboleta!

Profe do 5º ano: *Deixa eu ver... É um casulo. Olha contra o sol, dá pra ver o bichinho aqui.*
Pipoquinha: *Verdade! Dá pra ver um bichinho. Eu vou tirar a folha e vou pegar ele. Não é pra pegar ninguém!*

Figura 87 – Casulo



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Uma pedagogia da delicadeza. A correção da palavra (“*barboleta*” / “*borboleta*”), o gesto de olhar contra o sol, a decisão de não pegar “ninguém”, compõem uma cena em que o cuidado se manifestou como respeito ao tempo e à vulnerabilidade do outro vivente. Um exercício de atenção às formas de vida que não falam, mas que convocam respostas. O cuidado não apareceu como regra (“não pode pegar”), mas como sensibilidade construída na relação com o casulo.

Essa narrativa expressa uma educação ambiental menor porque se deu no detalhe, no quase nada: uma folha, um casulo, um comentário breve. É nesse extraordinário que a ética do cuidado se coloca, que nem tudo que pode ser tocado deve ser apropriado. O diálogo em torno do casulo como uma ética do cuidado que se construiu no detalhe, na vida mínima, quase invisível. O alerta da criança — “*Não é pra pegar ninguém!*” — nos mostra uma consciência relacional que foi aprendida na experiência. Cuidado como uma prática que envolve atenção, responsabilidade e resposta ao outro, inclusive ao outro não humano.

Nesses gestos, a educação ambiental não apareceu como conteúdo, mas como postura ética diante da vida. O casulo convocou um tempo próprio, um tempo que não é o da produtividade escolar. Cuidar aqui esteve presente no conter o impulso de dominar, reconhecendo o direito do outro, mesmo minúsculo, de seguir seu curso. Se trata de uma aprendizagem infraordinária, que emergiu do encontro e da observação.

Durante as oficinas, outro modo de praticar o cuidado esteve presente nas negociações que se estabeleciam, especialmente nos momentos abertos, nos quais as crianças gostavam de subir nas árvores. Algumas eram mais disputadas, seja pela facilidade de escalada, pela disposição estratégica dos galhos, que proporcionava maior conforto, ou mesmo por possibilitarem uma subida mais radical. Os motivos eram diversos e, nesses casos, a negociação tornava-se necessária:

E lá estavam eles de novo, cada um num canto, correndo, subindo nas árvores, comendo laranjas e explorando livremente! De vez em quando, tínhamos que negociar alguma árvore, algum galho favorito, ou o tempo de permanência nas árvores preferidas. Mas no mais, cada um ia criando, ao seu modo, como estar naquele lugar (Diário de campo, novembro de 2025).

E um desses lugares favoritos, era a árvore da Figura 88, afinal:

Coração: *Essa é a que eu mais gosto, porque dá pra deitar como se fosse uma rede.*

Figura 88 – A árvore preferida – 1



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

E realmente, ela foi aprovada por muitos:

Figura 89 – A árvore preferida – 2



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

A negociação constante (árvores, galhos, tempo) evidenciou uma ecologia relacional em movimento. Através dos acordos criados, dialogando com ambas as partes, o cuidado não se deu pela proibição, mas pela negociação, pelo ajuste contínuo entre desejos, corpos e limites.

Aqui, a negociação foi interpretada como cuidar porque implicou reconhecer a existência do outro e do lugar, sem impor uma lógica única. Nesse movimento, em meio a correria, víamos uma escola viva, onde o cuidado se construiu na convivência e na invenção de modos de estar juntos. De cima dos galhos, ou na sombra das árvores, se construía uma educação ambiental menor que buscou rejeitar soluções universais e apostou no ajuste situado, próprio da experiência.

Por meio do diálogo, se propunha a criação de condições para estar-junto no mundo, e não a regulação dos comportamentos. Essas negociações foram muito além de decidir quem subiria primeiro, ou quem ocuparia determinado espaço, elas buscaram

reconhecer o outro como legítimo, capaz de participar da construção do comum. Assim foi possível manter uma ecologia das relações, onde o cuidado se distribuiu entre corpos, árvores e tempos, constituindo uma educação ambiental sensível e situada.

Além desses episódios coletivos, o cuidado também se fez presente nas ações individuais, percebidas ou vivenciadas apenas por alguns, mas que, de modo muito semelhante, emergiam ao longo dos processos. Um desses momentos ocorreu logo após retornarmos à sala, no mesmo dia do plantio das sementes. Cada um carregava seu pote (agora molhado e com terra):

Fizemos um registro final e voltamos para a sala. Lá, pedi que cada um guardasse seu pote no chão, ao lado da mesa, pois ainda estavam pingando. Nesse momento, um deles acabou sendo derrubado. O aluno, então, foi buscar um pano, limpou o espaço e recolocou a terra no pote (Diário de campo, dezembro de 2025).

Junto a esse acontecimento, registramos muitas ações: cuidar da terra que caiu, do espaço sujo, do objeto coletivo. Tratou-se de uma ética do cotidiano, infraordinária, que não precisava ser nomeada para existir. O gesto da criança que limpou o chão, reajustou a terra e cuidou do pote derrubado revelou uma ética do cuidado que não dependeu de comando. Hannah Arendt (2014), ao falar da responsabilidade pelo mundo comum, nos ajuda a compreender esse movimento como ação política em pequena escala: cuidar do que foi danificado é assumir o mundo como algo que nos concerne. De acordo com ela: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (Arendt, 2014, p. 247).

Nesse contexto do ocorrido, também encontramos a educação ambiental menor, pois ela se manifesta nos gestos simples de reparação. Afinal, as crianças, ao interagirem com a natureza, podem construir suas próprias histórias e significados em relação à natureza, histórias que nem sempre correspondem às narrativas adultas. Essa subversão do discurso ambiental adulto, centrado em conceitos técnicos e soluções prescritivas, abriu espaço para novos modos de pensar e fazer educação ambiental, onde o foco estava menos na resolução de problemas globais e mais na invenção de relações significativas com o ambiente cotidiano.

Essa pedagogia sensível ao infraordinário propôs, assim, uma nova forma de pensar a educação ambiental, uma forma que foi menos centrada em grandes metas e resultados e mais comprometida com o processo, com a afecção e com a experiência viva

e encarnada das crianças no mundo. Ao valorizar o infraordinário as crianças desenvolveram uma nova relação com a natureza e puderam também questionar as hierarquias e normas que governam nosso entendimento sobre o que é importante e digno de atenção.

Foi a partir dessa relação que articulamos a noção de natureza infraordinária para a Educação Ambiental na escola, sugerindo a criação de espaços de respiro no ambiente escolar. Pensamos nessa possibilidade a partir da articulação entre a natureza infraordinária, as infâncias e a escola, constituindo o que denominamos da escola e suas possíveis educações ambientais menores. Da maneira como ocorreu, o acidente não foi punido nem ignorado, mas transformado em oportunidade de cuidado. Juntar o que caiu, colocá-lo de volta no pote e até limpar o espaço que havia sujado não precisaram ser exigidos, pois ocorreram naturalmente por iniciativa da própria criança.

Assim, buscou-se pensar o cuidado com o mundo em que estamos não por medo da sua perda, mas como uma forma de promover um pensamento crítico que desafiasse as verdades estabelecidas no campo da Educação Ambiental. Essa reflexão questiona os discursos e perspectivas que nos influenciam diariamente. Se como, parafraseando Corazza (2002, p. 111), “toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido”, a proposta foi abrir caminho para novas possibilidades de educações ambientais, que subvertessem as abordagens hegemônicas tradicionais. Longe de sugerir uma grande revolução, a ideia era criar pequenas rupturas, sutis, que resistissem aos modelos dominantes e às tentativas de controle, tanto do indivíduo quanto do coletivo (Henning, 2019).

O mundo, aqui representado pela terra no pote, é algo a ser preservado, mesmo em sua fragilidade. De maneira semelhante, o cuidado também deve ser cultivado quando se trata do outro, por meio do respeito ao seu modo de existir. Não somos iguais - e é justamente isso que nos torna ainda mais incríveis. Esse modo próprio de pensar, agir e participar tornou nossos encontros ainda mais especiais. Cada criança, à sua maneira, explorava, compartilhava e encantava.

Enquanto toda a turma colava as flores e as folhas nos pedaços de fita enrolados no tornozelo, um menino que havia terminado o desenho já há algum tempo e estava observando os colegas por alguns instantes veio me pedir:

Pipoquinha: *Profe, tu faz pra mim só uma cobrinha? Daí eu não vou usar.*

No mesmo instante, respondi que sim e cortei a “cobrinha” para ele - era apenas um pedaço de fita, que não chegou a ser enrolado no corpo.

Ele não comentou o motivo, também não questionei, mas sei que a sua família segue uma religião que não permite o uso de adereços. Por mais que ele ficou só observando por um bom tempinho, achou uma maneira de participar da atividade, sem contrariar suas práticas religiosas. Fiquei bem feliz pela iniciativa dele de também participar, de uma forma tão genuína (Diário de campo, novembro de 2025).

A solicitação da “cobrinha” que não será usada mostra uma negociação silenciosa entre participação e crença. O cuidado, nesta narrativa, manifesta-se na possibilidade de incluir sem violar. Inspirados por Boaventura de Sousa Santos (2013), podemos compreender essa cena como exercício de ecologia de saberes e práticas. A criança encontra um modo próprio de participar, e o adulto respeita sem questionar. Assim, reconhecemos que o cuidado também é cultural, espiritual e ético. Afinal, cuidar é não exigir adesão total, permitindo que diferentes mundos coexistam na escola.

Logo após esse episódio, quando as crianças já haviam finalizado seus adereços, chamei todos para fazermos uma foto. Enquanto se organizavam em uma roda sentados no chão, surgiu a ideia de tirarem os calçados e esticarem seus pés para a frente, a fim de registrar todos de uma só vez:

Profe do 5º ano: *Vamos colocar os pés assim pra frente. Estica, estica, coloca os pezinhos lá na frente.*

Sabiá - da - Praia: *Assim, assim, profe?*

Profe do 5º ano: *Isso, vamos juntando.*

Pipoquinha: *Eu não tenho que esticar meus pés.*

Profe do 5º ano: *Não tem problema! Aparece junto mesmo assim.*

Figura 90 – Pés (e mão) floridos



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

A fala “Eu não tenho que esticar meus pés” ocorreu porque ele não estava com a fita presa nos tornozelos, mas com sua “cobrinha” na mão, como havia solicitado anteriormente. No entanto, o convite para que estivesse com os demais na foto, mesmo sem o adereço na perna, mostrou que estar junto é mais importante do que fazer igual. Essa lógica rompe com a normalização e se aproxima de uma educação ambiental menor, na qual os corpos, humanos e não humanos, podem existir sem correção. Cada um com seu modo de estar no mundo, seus limites e seu tempo.

Assim como as crianças, nós, adultos, necessitamos de certo tempo e temos um limite próprio para fazer as coisas, a natureza também demonstra seus modos próprios de ser, crescer e se modificar. Enquanto cobriam suas sementes de pitanga com terra, emergiu a seguinte pergunta:

Sabiá – da – Praia: *Dá pra regar mais a semente?*

Profe do 5º ano: *Agora não precisa, porque elas já estão bem molhadas. Se regamos demais, elas também não conseguem crescer bem.*

Figura 91 – Rega



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

O episódio sobre a rega excessiva das sementes deslocou o cuidado de uma lógica quantitativa para uma ética da medida sensível. Cuidar não era fazer mais, mas fazer com atenção ao outro, reconhecendo que a vida vegetal possui ritmos próprios.

Nesse diálogo, o cuidado emergiu como escuta do tempo da planta, e não como domínio técnico. Michael Marder (2012) chamaria isso de uma ética vegetal, na qual a planta não é objeto de intervenção, mas presença viva que exige outro regime de atenção. Como afirma o autor: “O sentimento de empatia em relação às plantas desconsidera seu modo de ser e projeta sobre elas os construtos e expectativas do sujeito humano que empatiza” (Marder, 2012, p. 260), indicando a necessidade de nos relacionarmos com os vegetais a partir de sua própria forma de existência. O gesto educativo menor aconteceu quando a criança aprendeu que o crescimento não responde à vontade humana, mas a um entrelaçamento de condições. A educação ambiental, nesse ponto, deixou de ser normativa e se tornou relacional, afinada com o infraordinário: um copinho de terra, uma semente, um excesso de água.

A fala de que a semente “já está bem molhada” e que “regar demais” também impede o crescimento, deslocou-se na ideia de cuidado como intensificação da ação para

o cuidado como atenção sensível às necessidades do outro. Nesse sentido, María Puig de la Bellacasa (2017) propõe pensar o cuidado como prática ética e política que envolve responder adequadamente, e não simplesmente agir mais. Para a autora, “a maioria de nós precisa do cuidado, sente o cuidado, é cuidada ou encontra o cuidado em uma ou outra forma” (Bellacasa, 2017, p. 3). Dessa maneira, Bellacasa (2017) considera o fato de “precisar”, “sentir” e “encontrar” o cuidado indica que relações sociais e afetivas (vínculos) são pré-condições para que o cuidado exista e seja reconhecido. Em sua perspectiva, o cuidado nasce nas interações e na dependência mútua entre seres.

Cuidado este, que existe entre seres humanos e também não humanos, mas que, muitas vezes, nesse último caso, é mantido de maneira puramente utilitarista. Porém, como propõe Silveira (2023), é necessário repensar relações hierárquicas e antropocêntricas, de maneira que possamos criar vínculos baseados em escuta, diálogo e recepção do outro (nesse caso, as plantas). Nesse sentido, o autor defende a construção de encontros “nos quais seja possível escutar a voz quase inaudível das plantas e com elas conversar” (Silveira, 2023, p. 1). O cuidado naquele momento surgiu na medida em que se reconheceu o outro como interlocutor com voz própria, tornando o vínculo recíproco e afetivo. Cuidar, nesse sentido, foi saber parar.

A infância apareceu como território dessa ética do cuidado infraordinário: a criança perguntou, observou, ajustou. Não havia manual, mas um aprender-com a semente. Na perspectiva de Tim Ingold (2023), esse gesto pode ser compreendido como parte de um modo de habitar o mundo, em que humanos e não humanos se constituem mutuamente ao longo do tempo. A semente ensinou o tempo do crescimento, convocando uma educação ambiental menor, que não prescreveu, mas acompanhou processos.

Além das plantas, os animais também necessitam desse olhar cuidadoso, atento às suas demandas. Enquanto colavam as folhas e flores no desenho com elementos da natureza, uma menina comentou:

***Capivara:** Profe, um dia eu vou trazer os passarinhos e vou colar!*
***Profe do 5º ano:** Capaz, não pode fazer isso com os bichos. Eles também querem ser livres!*
***Profe do 5º ano:** O que você tá inventando, Batman?*
***Batman:** Eu fiz com papel!*

Quando a criança sugeriu “colar os passarinhos”, instaurou-se uma tensão ética: a fronteira entre posse e convivência. A mediação não ocorreu pela punição, mas pela afirmação de que “eles também querem ser livres”. Aqui, o cuidado apareceu como

reconhecimento da alteridade radical dos animais, ideia amplamente discutida por Baptiste Morizot (2014), ao defender que viver com os outros vivos exige abandonar lógicas de captura e controle.

Para Morizot (2014), o vínculo é compreendido como algo que ultrapassa normas sociais, indicando que o cuidado não surge apenas de obrigações utilitárias, mas de relações afetivas construídas entre pessoas e outros seres, o que aproxima essa perspectiva da ideia de cuidado relacional, através da criação de sentido e responsabilidade para com o outro.

Em uma entrevista sobre a relação entre os seres humanos e não humanos, quando fala da forma como olhamos para os animais, Morizot (2023, s.p.) sugere que “não devemos acreditar que cuidamos de uma coisinha frágil, mas, ao contrário, devemos reavivar as potencialidades, as dinâmicas, as capacidades da vida de se curar assim que deixarmos de maltratá-la”. Assim, o cuidado ético emerge justamente na interação entre diferentes espécies, evidenciando que o vínculo é a condição para que o cuidado seja pensado como algo mais que uma intervenção instrumental.

A fala “*eu fiz com papel*” revelou um deslocamento cognitivo e afetivo: aprendeu-se que há materiais que podem ser manipulados e seres que exigem respeito. Essa distinção não foi abstrata; ela nasceu da situação concreta. Tratou-se de uma educação ambiental menor, construída na conversa, no ajuste fino do gesto, na ética do cotidiano.

Em outro episódio, a vida animal voltou a ser tema de diálogo, quando o cuidado emergiu do erro e da reflexão coletiva, após a captura de um caracol preso na parede:

Coração: *Esse caracol tava preso lá na parede.*

Água: *Depois eu pisei em cima dele!*

Figura 92 – Caracol



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

*Voltamos a conversar sobre não machucar os bichos e deixá-los na natureza.
Água: É que uma vez uma lesma me deixou toda gosmenta.*

Através do relato, o pisar no caracol não foi ocultado, mas trazido à conversa. Esse gesto foi potente porque transformou o erro em campo de reflexão ética, sem moralização. A situação ocorrida mostrou que viver com outros seres implica aceitar falhas, hesitações e desconfortos, pois é nesses momentos que se constrói responsabilidade.

Ao mesmo tempo, a fala sobre a lesma “gosmenta” mostrou que o cuidado não nasce de uma idealização romântica da natureza, mas de relações ambíguas, atravessadas por incômodos. Nesse sentido, Deborah Bird Rose (2024) contribui ao pensar o cuidado como resposta à vulnerabilidade compartilhada entre espécies. A partir disso, a autora propõe uma ética de cuidado em tempos de crise ecológica e de extinção, baseada em relações afetivas, responsabilidade e reconhecimento dos outros seres vivos como uma “família” e portadores de significado (humanos e não humanos).

Esse cuidado com os animais, inspirado em práticas onde voluntários cuidam de raposas-voadoras através de um serviço reparativo e protetivo, é definido por Rose (2024, p. 6) como “uma resposta ética que envolve ternura, generosidade e compaixão, e

o cuidado é uma contínua assunção de responsabilidade diante da violência e do perigo contínuos”. Dessa maneira, cuidar é visto não apenas como manejar ou proteger esses animais como ato técnico, mas integrar e responder responsivamente às necessidades deles. Trata-se de um cuidado que nasce de laços construídos e mantidos.

Por meio das falas e comportamento das crianças frente à situação partilhada, entende-se que elas aprenderam a cuidar porque foram afetadas, e não porque receberam uma norma pronta. Aprenderam que cuidar não é evitar o contato com a vida, mas assumir as consequências do encontro.

O caracol pisado não produziu silêncio, mas conversa. Por meio do diálogo sobre não machucar os bichos e deixá-los livres na natureza, o erro não foi apagado, mas trazido ao centro da experiência. O cuidado emergiu da possibilidade de falar sobre o acontecido, inclusive sobre o nojo, o medo e a memória corporal da lesma. Assim, temos uma aprendizagem que não elimina o erro, mas o transforma em ocasião de pensamento. Afinal, o cuidado ambiental menor não exige pureza, mas responsabilidade afetada.

Responsabilidade esta, que deixou de ser coletiva e passou a ser individual, dependendo de cada uma das crianças a partir do momento em que receberam seus potes e selecionaram as suas sementes, se estendendo ao levá-los para casa. Assim que expliquei a atividade, mostrando os potes, a terra, as sementes e o regador, me perguntaram:

Gorila: Mas você vai plantar?

Profe do 5º ano: Vocês vão plantar.

Batman: Mas nós vamos levar pra casa essa árvore?

Profe do 5º ano: Vão levar sim.

Pipoquinha: Quando a minha plantinha ficar bem grande, eu vou dar uma pra você.

Botafogo: Eu vou cuidar bem! Vou deixar dentro da minha casa.

Levar a planta para casa e prometer cuidar dela deslocou o cuidado da escola para a vida cotidiana. Em seu livro *Ficar com o problema: fazer parentes no chthluceno*, Donna Haraway (2023) nos ajuda a pensar esse gesto como parte de uma ética do “ficar com o problema”, afinal cuidar não é um ato pontual, mas uma relação que se prolonga no tempo. Como afirma a autora, “precisamos aprender a viver e morrer bem uns com os outros em uma Terra danificada” (Haraway, 2023, p. 3), evidenciando a necessidade de sustentar vínculos de responsabilidade e cuidado diante dos desafios do presente. A promessa de “dar uma plantinha” ao outro ampliou ainda mais o vínculo, transformando o cuidado em gesto de partilha.

Esse episódio evidenciou como a educação ambiental menor atravessa fronteiras institucionais. Ao oportunizar momentos como esse, no qual as crianças possuem a tarefa de cuidar e acompanhar outro ser, a escola faz muito além de ensinar apenas conteúdos, mas pode inaugurar relações que continuam em outros espaços. A planta tornou-se memória viva da experiência, produzindo uma continuidade afetiva entre infância, natureza e escola.

Com base em Arendt (2014), educar é sempre um ato voltado ao futuro. Ao afirmar que não devemos “arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós” (Arendt, 2014, p. 247), a autora destaca a responsabilidade de preservar o mundo e, ao mesmo tempo, abrir espaço para sua renovação. Nesse contexto, a planta tornou-se um elo material entre tempos e espaços, produzindo uma educação ambiental que se inscreve na vida cotidiana. E vai muito além, pois a escola, aqui, não ensinou sobre plantas, ela confiou às crianças a tarefa de cuidar do que cresce.

Em outro episódio, o cuidado emergiu como um gesto cotidiano e compartilhado, a partir de algo que alguém avistou: cacos de vidro no chão.

Medidor de Terra: *Por que tem vidro lá?*

Botafogo: *Eu cortei meu pé aqueles dias!*

Profe do 5º ano: *Eu não sei. Mas então precisamos cuidar para não pisar lá perto.*

A presença do vidro no chão convocou um cuidado que não era abstrato, mas situado no espaço vivido. A partir do relato “Eu cortei meu pé aqueles dias”, o corpo ferido tornou-se memória coletiva, e o cuidado passou a ser uma prática compartilhada de atenção.

A turma toda havia passado por aquele mesmo lugar, mas apenas alguns perceberam os cacos no chão. Nem mesmo eu os havia notado. No entanto, a partir do momento em que foram vistos e o motivo de estarem ali foi questionado, tornaram-se uma preocupação coletiva, afinal, todos faziam parte daquele espaço e zelavam por ele. Essa narrativa aproxima-se de Yi-Fu Tuan (2008), ao compreender o espaço como algo que se torna lugar quando atravessado por experiência. Segundo ele: “Quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar” (Tuan, 2008, p. 83). Ou seja, o lugar se forma quando incorpora significados, experiências e vínculos afetivos para aqueles que o habitam. Nesse sentido, a familiaridade é fruto das relações que transformam o ambiente físico em um lugar vivido.

O cuidado emergiu como leitura sensível do território, pois aquela situação apresentava certo risco, caso alguém passasse por ali distraído. Aquele vidro vinha de algum lugar, apenas não sabíamos de onde. Em vez de proferir um discurso sobre como devemos agir diante de situações de perigo, ou sair perguntando a todos se alguém sabia por que o vidro estava naquele local, a educação ambiental menor fez-se presente na advertência simples: “não pisar ali”.

O cuidado apareceu na atenção ao chão, ao vidro, ao risco. A partir da breve advertência, não se tratava de uma aula formal sobre segurança, mas de uma leitura coletiva do ambiente. Nesse sentido, Isabelle Stengers (2015) fala da importância de aprender a “prestar atenção” às situações, reconhecendo que os ambientes falam e exigem respostas situadas. Isso se faz necessário pois o mundo é composto de múltiplos atores e relações e cada situação demanda exigências próprias. Dessa forma, o cuidado, a ação e a decisão só podem surgir de uma compreensão atenta da situação concreta.

Prestar atenção vai muito além de fixar o olhar em algo. Conforme Kastrup (2007, p. 15), a atenção envolve uma abertura ao inesperado, uma vez que “não se caracteriza pela seleção de informações, mas pela capacidade de acolher o que surge, mesmo quando não era esperado”. Esse gesto de atenção, de reparar e acolher, é um ato de cuidado que fortalece a relação cuidadosa. Dar atenção também é proporcionar abrigo e espaço para regeneração, suspendendo o ritmo para permitir um novo começo.

Essa atenção precisa ser cultivada, pois dedicar-se a essas inquietações pode gerar em nós uma nova disposição, promovendo abertura, desejo de aproximação e a construção de um saber ligado à vida. Esse cuidado infraordinário “não pisar ali” mostra uma educação ambiental que se faz nos pequenos alertas e nas decisões coletivas. A criança aprende que cuidar do ambiente é também cuidar do próprio corpo e do corpo do outro, numa ética relacional que se constrói no aqui e agora.

Enquanto exploravam os arredores da escola, o cuidado surgiu em mais uma de suas nuances - ao observar a vida que se perdeu. De cima de uma árvore, uma mão foi erguida, para mostrar a todos, o que foi encontrado:

Suárez: *Esse sapo estava dentro do buraco. Mas estava morto.*
Batman: *Eu acho que ele também morreu de calor! E secou.*

O encontro com o sapo morto introduziu a morte como parte da experiência ambiental. Longe de ser evitada, ela foi nomeada, interpretada e relacionada ao calor.

Antes desse encontro, as crianças já haviam encontrado uma minhoca morta que, segundo suas interpretações, teria morrido por conta do calor, pois estava encolhida e dura. Nas duas situações, a experiência do mundo incluiu o reconhecimento de ciclos de vida e morte, sem reduzi-los a abstrações científicas. Esse episódio mostrou que o cuidado também nasce do luto, da observação atenta do que já não pulsa. A criança elaborou hipóteses, conectou fenômenos e aprendeu que cuidar do ambiente envolve também compreender suas fragilidades.

A partir do momento em que não se apresentou um emaranhado de conceitos ou possibilidades científicas prontas, a criança criou por meio de suas hipóteses, as explicações para o que viu. Tratou-se de uma educação ambiental menor porque não transformamos a morte em conteúdo, mas em experiência compartilhada. Ao contrário de respostas prontas, a observação do sapo morto convocou uma reflexão sobre calor, seca e morte. Não havia tabu, havia tentativa de compreensão. E assim, o cuidado apareceu como aprendizagem do limite da vida, o que para Rose (2011), significa que aprender a viver na Terra envolve também aprender a conviver com a morte, sem negá-la, quando afirma que: “A morte não é o oposto da vida, mas uma parte da vida” (Rose, 2011, p. 3).

Em consonância a isso, durante uma entrevista, a professora Juliana Fausto (2022, s.p.) destaca que: “a morte faz parte da vida e temos essa morte que faz parte da infinita metamorfose da vida e como esta se arranja e rearranja e junto vai formando o mundo, que é isso, uma série de relações que produzem novos seres, que produzem mundo” – baseada na ideia de dupla morte¹⁷. Isso nos permite compreender que a morte não é vista como oposta ou externa à vida, mas como um componente intrínseco dela. Baseado na ecologia e filosofia relacional, os ciclos de vida e morte são interdependentes: a morte de um ser cria condições para que outros existam, para que ecossistemas continuem se desenvolvendo.

Dessa forma, o mundo não é uma entidade fixa, mas algo que emerge das relações entre seres mortos e vivos, humanos e não humanos. Assim, não há separação rígida entre indivíduo, espécie ou ambiente: tudo é interconectado. Em vista disso, a educação ambiental menor não protege da morte, mas ensina a olhar para ela com respeito.

¹⁷ São mortes duplas, pois representam a morte da própria morte. É a impossibilidade dessa morte que se relaciona com a vida. Ao separar a vida da morte, cria-se um vazio nesse espaço. Não se trata mais da morte que dialoga com a vida, mas de uma morte definitiva, que não retorna nada para a vida. Essas extinções provocadas são, portanto, mortes que não geram retorno algum à vida.

Além de se encontrar em situações que envolvem cenários mais complexos, de vida e morte, o cuidado se manifesta nas atividades do dia a dia, as quais as crianças observam e se apropriam. Após a atividade, em meio a alegria de ver a sala cheia de folhas e flores por todos os lados, emergiu um compromisso:

Profe do 5º ano: *E agora, nós temos que arrumar essa bagunça, né?*

Capivara: *Meu Deus!*

Pedra: *Eita, bagunça.*

Então perguntei a eles o que devemos fazer quando deixamos algum lugar bagunçado e prontamente me responderam:

Limpar e arrumar! – Responderam juntos.

Romy: *Profe, posso ir pegar uma vassoura?*

Água: *Eu também posso, profe?*

Gato Galáctico: *Eu também quero!*

Profe do 5º ano: *Ok, então busca uma pазinha também, para depois conseguir juntar todas as folhas e flores do chão!*

E ele saiu correndo!

Figura 93 – Limpeza



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Quando, ao final da atividade, as crianças prontamente se propuseram a varrer e organizar a sala, nos encontramos diante de um gesto que vai muito além da limpeza: é cuidado coletivo. Ao recolher as folhas, flores e outros fragmentos do trabalho, elas não apenas arrumaram o espaço, mas afirmaram, de forma espontânea, que aquele lugar importava e merecia atenção.

O cuidado surgiu, aqui, como gesto partilhado e desejado, e não como imposição externa. A ação das crianças mostrou que cuidar é efeito do pertencimento, da experiência vivida naquele território, onde se brincou, se explorou e se marcou presença. A escola se mostrou, assim, como um território vivo, capaz de ser habitado, bagunçado e cuidado simultaneamente.

Neste gesto cotidiano, o cuidado se tornou corpóreo e concreto: varrer, recolher, reorganizar são modos de responder ao espaço e à coletividade. Cuidar do ambiente foi, portanto, uma expressão de responsabilidade coletiva, uma forma de demonstrar que cada marca deixada ali e cada fragmento recolhido faziam parte de um mundo que se reconhece e se valoriza.

A ação coletiva das crianças, ao final da atividade, dialoga com Richard Sennett (2012), quando fala do cuidado como prática cooperativa¹⁸: “A cooperação é um ofício. Requer habilidade, e a habilidade se desenvolve pela prática” (Sennett, 2012, p. 9). Nessa perspectiva, cuidar não é apenas uma disposição individual, mas uma capacidade construída nas experiências compartilhadas, por meio da participação, da escuta e do trabalho conjunto. Essa perspectiva conecta-se ao conceito de cuidado entendido como gesto cotidiano e vínculo relacional. Assim como a cooperação exige atenção às necessidades e capacidades do outro, o cuidado emerge do reconhecimento de pertencimento e responsabilidade compartilhada.

Nas práticas educativas ou sociais, gestos como varrer, limpar e organizar, podem ser vistos como manifestações de cooperação, afinal, ao organizar o espaço, os sujeitos não apenas cuidam do ambiente, mas também reafirmam vínculos e responsabilidades mútuas. Entendida como espaço de uso coletivo e promotor de relações, a escola tornou-se território onde o ambiente era corresponsabilidade, não cenário.

¹⁸ Richard Sennett (1998) argumenta que o novo capitalismo, marcado por flexibilidade extrema, contratos temporários e mobilidade constante, enfraquece relações de cooperação duradouras. A ênfase na eficiência individual e na competição reduz a confiança entre pessoas e grupos, deslocando o foco do trabalho coletivo para o desempenho individual e fragmentando laços sociais que tradicionalmente sustentavam a colaboração. Segundo Sennett, essa transformação compromete não apenas a qualidade do trabalho, mas também a vida comunitária e a construção de vínculos duradouros.

Por meio das ações cotidianas, de maneira espontânea, coletiva e sensível, o extraordinário (varrer, juntar, recolher) torna-se construtivo. Mas, muito antes de a atividade terminar, as ações das crianças já eram pautadas pelo cuidado, entendido como parte do aprender a cuidar, como narrado por elas no episódio a seguir:

Profe do 5º ano: *Muito legal! Hoje ia vir bem uma neve aqui, não acham? Está muito quente!*
Botafogo: *A gente tava parado no sol e lá não dava pra ficar A gente tinha que correr pra debaixo do caminhão, senão a gente ia morrer de calor! Estragou um caminhão lá, daí tinha muito sol.*
Profe do 5º ano: *Que lindo que fica essa cor misturada! O que vocês fizeram?*
Pedra: *Sim! Pena que tá secando!*
Profe do 5º ano: *Pois é, pena que com o tempo elas vão murchando!*
Pedra: *É que nem lá em casa que eu esqueço de dar água para as plantas!*

A fala sobre esquecer de regar as plantas introduziu a falha como constitutivo do cuidado. A falha, longe de negar o cuidado, mostra sua condição humana e processual. Por meio dessa narrativa se deslocou o foco da perfeição para a aprendizagem contínua, onde errar também ensina a cuidar, afinal, o cuidado não é um estado ideal, mas um processo frágil, atravessado por esquecimentos e retomadas.

Esse movimento possibilita ainda o reconhecimento de que cuidar exige atenção contínua, mas também admite limites humanos. O cuidado emerge, então, como um gesto reiterado, que se refaz apesar e a partir das falhas. Nesse sentido, a honestidade cria condições para uma educação ambiental menos culpabilizadora e mais ética, baseada na responsabilidade possível. Ou seja, não se trata de fazer tudo, sempre, do jeito ideal, mas de assumir aquilo que está ao alcance, de forma consciente e contínua. É uma responsabilidade que considera as condições concretas de quem cuida (tempo, atenção, conhecimento, cansaço).

Circulando mais um pouco pela sala, acompanhando as criações das crianças, capturei outras falas sobre o cuidado. Dessa vez, tratava-se de uma conversa sobre não machucar os animais, motivada por uma pequena aranha que saiu do meio do montinho de flores que utilizavam.

Capivara: *Ai, tá pulando!*
Medidor de Terra: *Eu levei um sustinho!*
Capivara: *Parece um sapinho, né? Mas é uma aranha.*
Capivara: *Eu vou colar a aranha, eu vou colar a aranha!*

Figura 94 – Aranha



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

A partir da fala sobre “colar a aranha”, retomamos a conversa sobre a importância de não machucar os animais e de deixá-los livres na natureza. Após o diálogo e por consenso de todos, ela foi cuidadosamente levada para a grama em frente à sala.

A tentativa de colar a aranha e a decisão de levá-la para a grama revelaram o cuidado como mediação ética situada. Em consonância a essa atitude, Vinciane Despret (2016, p. 35) destaca que o respeito implica “olhar novamente, prestar atenção de outra maneira” permitindo que os animais sejam considerados em sua própria capacidade de agir e responder. Dessa maneira, a aranha não virou objeto de estudo, mas sujeito de consideração. Ainda segundo a autora, “a questão não é mais saber se os animais são capazes de responder, mas quais perguntas somos capazes de lhes dirigir para que possam responder” (Despret, 2016, p. 33).

A escola, nesse gesto, tornou-se espaço de aprendizagem interespécie, onde se aprende a conviver com o outro vivo sem capturá-lo. Tratou-se de uma educação ambiental menor porque aconteceu no imprevisto e na escuta do acontecimento. Por meio dos relatos e ações, as crianças tomaram o cuidado com os animais e plantas, como responsabilidade coletiva:

Sabiá - da - Praia: *Os grandes quebraram um galho da árvore e jogaram lá pra baixo pra esconder.*

Gorila: *Eles esconderam, mas era só chamar a diretora que ela plantava de volta.*
Profe do 5º ano: *É, a gente tem que cuidar para não machucar as plantas.*

A fala sobre o galho quebrado mostrou indignação e proposta de reparo. O cuidado apareceu como defesa ativa da planta, reconhecendo-a como algo que merece proteção. Não se tratou apenas de constatar o dano, mas de tomar posição diante dele, mobilizando afetos e responsabilidades.

A denúncia do galho quebrado e a sugestão de replantio mostraram que as crianças pensam o cuidado para além da crítica, propondo reparação. O gesto de reparar desloca o cuidado do campo moral para a ação concreta, onde é possível intervir, recompor e aprender com o que foi rompido. Práticas de restauração, surgem assim, como forma de reatar vínculos com o mundo vivo, afirmando uma ética que reconhece a vulnerabilidade dos seres e a possibilidade de reconstrução das relações. O cuidado não se limita ao “não fazer”, mas inclui refazer, reparar, replantar. Dessa forma, a infância aprende que o ambiente pode ser ferido, mas também cuidado coletivamente.

Cuidado que também pode nascer do reconhecimento do risco. Enquanto conversávamos sobre as pitangas, uma menina fez o seguinte relato:

Pedra: *Eu tenho que cuidar quando eu vou comer lá em casa, porque elas ficam bem perto do açude!*

Reconhecer o perigo do açude mostrou um cuidado que envolve prudência e atenção ao contexto. Esse gesto se manifestou como parte de um conhecimento prático, corporal, produzido na relação com o ambiente. Cuidar não é evitar o contato, mas saber como se mover nele. Trata-se de uma atenção sensível aos riscos, aos limites do corpo e às condições do lugar, construída pela experiência e pela observação.

Nessa perspectiva, a educação ambiental que se desenhou não operou pela interdição ou pelo afastamento, mas pela aprendizagem de modos de habitar. O cuidado emergiu como capacidade de leitura do ambiente e de adaptação às suas exigências, ensinando a negociar com o mundo vivo ao invés de simplesmente neutralizá-lo. Negociar com o ambiente, e não o evitar, implica reconhecer sua potência, seus perigos e suas possibilidades, cultivando relações responsáveis que se constroem no encontro, e não na separação.

E assim, o cuidado se fez presente em todos os nossos encontros, sendo cultivado a partir das experiências e das relações construídas, entre nós e o mundo. Tudo o que

fizemos, me permitiu enxergar a potência das crianças, no simples, no comum, no extraordinário – especialmente naquilo que estava ao nosso redor todos os dias, mas que passava despercebido. A partir disso e do que surgiu desse olhar atento, transformando-se em experiência, é que surgiu a ideia de tornar algumas práticas, uma ampliação da experiência para as outras turmas da escola.

Figura 95 – Pitangueiras



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Enquanto as crianças subiam nas árvores e se deliciavam com as pitangas, outros alunos as acompanhavam curiosos, com o desejo no olhar de também fazer o mesmo, de desfrutar daquilo que igualmente lhes pertencia. Por isso, e principalmente pela manifestação das crianças quanto ao desejo de retornar àquele espaço e repetir a experiência, conversei com o professor de Ciências da escola para que, de forma coletiva, propiciássemos esses momentos também aos demais alunos, como relato no diário de campo:

Já havíamos conversado um pouco sobre isso anteriormente, mas foi a partir dessa prática, que comentamos da ideia de levar todas as turmas da escola para fazerem o mesmo: desfrutar das pitangas que estavam disponíveis no pátio da escola e além delas, outras frutas também, afinal, antes disso, nem nós mesmos não

sabíamos ao certo quantas pitangueiras existiam ali, bem como, todas as variedades de frutas existentes no pátio (Diário de campo, outubro de 2025).

E assim o fizemos: eu levei minhas turmas, e ele foi com os alunos dos anos finais fazer um passeio pelo pátio, a fim de conhecer e olhar de forma sensível para tudo aquilo que tínhamos ali. A experiência foi muito proveitosa e, inclusive, despertou nos demais o desejo de também retornar. Assim, o que sempre esteve ali passou a ter outro significado, ganhou sabor e se transformou em afeto.

Dessa forma, o cuidado se tornou prática coletiva, partilhada e significativa. Não sendo apenas uma ação isolada, mas uma experiência que se propagou, criando uma rede de atenção e responsabilidade compartilhada.

A partir de experiências como as citadas no decorrer desta linha de sentido, vemos a natureza não como apenas um “conteúdo” a ser estudado, mas um espaço de convivência e de afecção, onde as crianças exerceram uma relação direta com o que estava à sua volta. Esse tipo de envolvimento com o ambiente permite que elas experimentem a natureza como um conjunto de encontros sensoriais – o cheiro da terra molhada, o calor do sol na pele, o som dos pássaros ao longe – que ultrapassam a compreensão conceitual e se enraízam no corpo e nas emoções. Pensamos que ao cultivar essas experiências, a natureza é percebida não como um objeto distante a ser protegido ou estudado, mas como um espaço vivo com o qual as crianças têm uma relação de pertencimento. O extraordinário, nesse contexto, surge como um lembrete de que o valor do ambiente não reside apenas em suas manifestações grandiosas, mas também em seus detalhes sutis e cotidianos. Isso transforma a maneira como as crianças se relacionam com o mundo, gera um modo de cuidado que emerge da convivência e da percepção afetiva.

Ao transformar o espaço escolar em um lugar de encontros extraordinários, possibilitamos que as crianças reconheçam o ambiente não apenas como algo externo a elas, mas como algo que faz parte de sua própria existência cotidiana. Isso desafia a ideia de que a natureza é uma entidade separada que deve ser explorada ou conservada de maneira passiva. Em vez disso, a natureza é vivida e coabitada, gerando uma educação ambiental que é ao mesmo tempo prática e filosófica, afetiva e crítica.



9 A INFÂNCIA COMO POTÊNCIA POLÍTICA: BAGUNÇA, EXCESSO, INVENÇÃO

Dessa vez, inicio a minha escrita, a partir da imagem escolhida para a sua capa. Ao centro, as duas meninas varrem as flores e folhas do chão e mais aos fundos, alguns recolhem os montinhos destes mesmos materiais com as mãos, terminam de montar seus adereços ou ainda, recolhem os fragmentos em saquinhos para levarem junto para casa. Tudo isso aconteceu logo após a realização das produções artísticas utilizando elementos da natureza. Atividade esta que, pelos relatos das crianças, alcançou o título de uma das favoritas durante todos os encontros. E não foi por pouco, afinal, elas ficaram tão empolgadas com tudo, que íamos nos empolgando junto (a professora da turma e eu). Cada pétala ou folha colada gerava grande satisfação, que precisava ser compartilhada com os demais.

Separar, escolher, colar, segurar, reajectar; tudo isso era feito com muito cuidado pelas pequenas e habilidosas mãos e ao final, gerou o que eles mesmos nomearam como “bagunça”, pois a sala estava toda colorida, com materiais espalhados por todos os lados e de todos os jeitos.

Profe do 5º ano: *E agora, nós temos que arrumar essa bagunça, né?*

Capivara: *Meu Deus!*

Pedra: *Eita, bagunça!*

Diante do espaço intensamente vivido, perguntei às crianças o que deveríamos fazer quando deixamos um lugar bagunçado. A resposta veio de forma imediata e consensual: “Limpar e arrumar!” Veio como evidência partilhada do que se faz quando se cuida do que foi habitado.

Nisso, eles já perguntam de volta:

Romy: *Profe, posso ir pegar uma vassoura?*

Água: *Eu também posso, profe?*

Gato Galáctico: *Eu também quero!*

Sugeri, então, que buscassem também uma pazinha, para conseguirmos juntar as folhas e flores espalhadas pelo chão. Naquele instante, Romy já saiu correndo, seguida pelos demais, inaugurando uma coreografia coletiva de recomposição do espaço. Coletiva, pois assim como todos participaram da atividade, todos também se engajaram na nova tarefa: alguns varriam, outros juntavam com a pá ou com as próprias mãos, também

jogavam na lixeira e outros já se colocaram a reorganizar as mesas em seus lugares. Tudo ocorrendo pelo cuidado e responsabilidade para com o ambiente ocupado, sem necessitar de comandos e intervenções, cada um fazendo sua parte, ao seu modo e no seu tempo, como enunciado na figura a seguir:

Figura 96 – Limpeza da sala



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

A bagunça que exigiu limpeza não se organizou como correção disciplinar, mas como gesto coletivo de responsabilidade situada. A infância, aqui, pela ação das crianças, não foi interpelada por uma norma externa, mas convocada a si mesma para reorganizar o espaço que foi vivido intensamente. A ordem não precedeu a experiência, mas emergiu dela, como desdobramento do cuidado implicado no uso comum do espaço. Nesse sentido, a bagunça deixou de ser o avesso do cuidado para revelar-se sua condição de possibilidade, pois é justamente na desordem produzida pela vida em ação que o cuidado se tornou necessário, visível e coletivo.

Quando as crianças nomearam a situação como “bagunça”, não estavam denunciando uma falha, mas reconhecendo um estado provisório do espaço. A bagunça emergiu como acontecimento coletivo, produzindo um dissenso, no sentido de Jacques Rancière (2005): uma ruptura na partilha do sensível que define o que é ordem, silêncio e organização na escola. Ainda segundo Rancière (2005, p. 2) esse dissenso é compreendido como “a divisão no núcleo mesmo do mundo sensível que institui a política e sua racionalidade própria”. Ou seja, não é apenas um desacordo entre pontos de vista,

mas uma ruptura na forma como o mundo é percebido, organizado e compartilhado por uma comunidade.

Aqui, a bagunça não se opõe à aprendizagem; ela a inaugura. E ao nomeá-la, as crianças tornam visível uma outra lógica de habitar o espaço escolar, mais próxima do fluxo da vida do que da estabilidade normativa. Trata-se de uma política menor do cotidiano, onde o excesso não é ruído, mas potência.

A resposta imediata das crianças - "*Limpar e arrumar!*" - não veio de uma regra imposta, mas de uma ética situada, construída no próprio acontecimento. Essa fala é reflexo da criança produzindo cuidado e responsabilidade sem recorrer à moralização. Podemos pensar esse gesto como uma forma infantil de governança do comum: a escola deixou de ser um espaço regulado exclusivamente por adultos e passou a ser um território de corresponsabilidade. Essa prática se aproxima das educações ambientais menores, pois o cuidado com o espaço nasce da vivência compartilhada e não de prescrições externas.

Essa dinâmica se aproxima do que Masschelein e Simons (2013) compreendem como profanação da escola: o espaço escolar deixa de ser apenas funcional e torna-se um lugar vivido, passível de ser desorganizado, refeito e novamente habitado.

Através da reorganização da sala, com as mesas todas afastadas, tomando o chão como espaço de criação, abriu-se uma nova perspectiva de habitar o espaço da sala de aula. As crianças não precisavam sentar-se enfileiradas, cada qual com sua mesa definida e identificada, mas, poderiam optar aonde e com quem gostariam de estar e produzir. Ao mesmo tempo que folhas, flores e galhos ultrapassavam a noção de serem somente partes constituintes das plantas, ou matéria seca caída pelo gramado, pois elas, a partir daí, tornavam-se instrumentos para produção artística, matéria-prima para a confecção de adereços e tudo mais o que desejassem inventar.

Mudanças simples, na forma de olhar ou na própria organização estrutural de um ambiente que era utilizado pelas crianças todos os dias, mas que permitiram reinventar sua forma de interagir com as coisas e com os espaços. Movimento este que torna os lugares, materiais e tempos profanos e é entendido como

[...] algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à reapropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público (Masschelein; Simons, 2013, p. 39).

Ou seja, consiste em suspender o uso habitual de algo, tornando-o público e disponível à atribuição de novos significados.

Já no contexto das educações ambientais menores, o cuidado com folhas, flores e restos do chão não se institui como conteúdo ambiental formal, mas como ética infraordinária, tecida no gesto simples de varrer junto.

Um pouco antes disso ainda, logo após fazer um registro coletivo da atividade de confecção dos adereços, enquanto as crianças se levantavam do chão, um menino gritou:

Batman: *Recolheeeeer! Recolheeeeer! – Correndo por toda a sala e jogando os calçados para o alto. Enquanto isso, os demais iam colando mais alguns enfeites, outros recolhiam suas flores em saquinhos para levar para casa ou então, estavam admirando as obras de arte no fundo da sala* (Diário de campo, novembro de 2025).

A criança que corre, grita e arremessa sapatos produz um excesso que escapa à racionalidade escolar moderna, fundada no controle, na contenção e na previsibilidade. Na realidade contemporânea, parece não haver tempo ou espaço para a vivência da experiência. Vivemos de maneira que frequentemente dependemos da validação de outras pessoas, em especial de autoridades reconhecidas, como grandes estudiosos e especialistas (Agamben, 2008; Benjamin, 1994).

Ao que parece, tudo o que ultrapassa os limites do já estudado e publicado perde sua validade, tornando-se algo trivial. No entanto, é justamente a partir do imprevisto, do acaso, que a experiência emerge, desafiando a lógica daquilo que é passível de cálculo rigoroso. Nesse sentido, Agamben (2008, p. 26) sustenta que “a experiência é incompatível com a certeza, e uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade”. E esse excesso corporal, vivido com intensidade se torna algo que escapa à captura imediata do sentido, mas que produz afetos e movimentos.

Inspirados em Deleuze e Guattari (1995), podemos compreender esse movimento como uma força de criação que não pede autorização ao currículo. O excesso que transparece pela ação da criança não interrompe a aprendizagem; ele é a própria aprendizagem em ato. Na perspectiva da infância como potência política, o excesso não é desvio a ser corrigido, mas força inventiva. Ele desafia a pedagogia da contenção e afirma uma educação ambiental encarnada, em que o corpo participa ativamente da relação com o espaço, com os objetos e com o ambiente.

Ao mesmo tempo em que uma criança corre e grita, outros se ocupam de diferentes maneiras:

Enquanto isso, os demais iam colando mais alguns enfeites, outros recolhiam suas flores em saquinhos para levar para casa ou então, estavam admirando as obras de arte no fundo da sala (Diário de campo, novembro de 2025).

Figura 97 – Diferentes temporalidades



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

A cena em que diferentes crianças fazem coisas distintas simultaneamente explicita uma escola atravessada por temporalidades múltiplas. Não há um único ritmo, uma única tarefa ou um único foco. Essa multiplicidade rompe com a lógica linear da educação maior, propondo uma educação que se faz na diferença, no corpo e na simultaneidade dos acontecimentos.

Compreendemos essa cena como produção de um espaço vivido, onde o tempo não é homogêneo, nem linear, mas rítmico. Aqui coexistem tempos, gestos e modos de estar. As educações ambientais menores emergem justamente nesses ritmos descompassados, onde cada criança cria sua própria relação com o ambiente, com os objetos e com o coletivo.

Diferentes tempos, modos de estar e fazer, bem como excessos, permeiam as narrativas e ações das crianças e, especialmente esse movimento de excesso surgiu em diversos contextos, durante a realização das oficinas. Por vezes, era acompanhado do

impulso e desejo das crianças em espiar, tocar, antecipar o que iria acontecer no decorrer dos encontros. Essa manifestação se dava principalmente a partir de um objeto que foi escolhido para me acompanhar, justamente por proporcionar tudo isso - a caixa de descobertas -, que despertava a curiosidade das crianças, toda vez que a viam, como pode-se notar em algumas das minhas anotações no diário de campo:

Quando entrei na sala, muitos olhinhos foram seguindo a caixa colorida que eu carregava nas mãos. Mal consegui desejar "Boa tarde!" e as perguntas vieram "O que é isso? O que tem dentro da caixa?". Por impulso, um deles já se aproximou e quis espiar o que tinha lá dentro, mas combinei que todos sempre iriam descobrir juntos (Diário de campo, outubro de 2025).

O impulso de espiar a caixa revelou uma infância movida pela curiosidade e pela antecipação sensível - uma força que, como sugere Deleuze, se afirma antes de qualquer forma de reconhecimento ou adequação a um modelo. Aqui, a experiência antecedeu a explicação, a infância como aquilo que ainda não foi capturado pela linguagem da instrução.

O acordo coletivo de “descobrir juntos” não anulou o desejo, mas o reinscreveu numa ética do comum, aproximando-se do que Agamben (2008) compreende como uso: um modo de relação que não se funda na apropriação nem na finalidade, mas na partilha. Ao mesmo tempo, como propõe Larrosa (2015), trata-se de uma experiência que não se reduz à informação ou à aprendizagem mensurável, mas que exige tempo, espera e exposição ao que acontece. Assim, descobrir juntos não é um atraso no processo, mas a própria condição para que algo verdadeiramente aconteça.

A experiência se construiu no contato direto com as coisas, e não na sua antecipação explicativa. A caixa, enquanto objeto infraordinário, carrega a potência de instaurar um tempo suspenso, onde a aprendizagem não se apressa, mas se demora no querer saber. Por isso, a caixa de descobertas, me acompanhou durante todos os encontros, nas atividades dentro e fora da sala, como mostrado na Figura 98, momento no qual realizávamos uma roda de conversa a partir dos elementos que eu ia tirando da caixa.

Figura 98 – A caixa



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Como mencionado anteriormente, a caixa despertava a curiosidade das crianças toda vez que a viam e não era diferente quando não a viam. Calma, já vou explicar! Como eu sempre carregava a caixa comigo e era ali que guardava os materiais para a realização das atividades, as crianças já esperavam pelo que ela traria no próximo encontro. E quando acontecia de eu não a levar junto, elas logo notavam e buscavam entender o motivo disso, afinal, eu SEMPRE estava com ela. Foi isso o que aconteceu no nosso último encontro, quando ao invés de levá-la para a sala, deixei a caixa já preparada no local organizado para a realização da oficina.

Assim que entrei na sala naquele dia, eles me perguntaram:

Capivara: *Cadê a sua caixa, profe?*

E antes mesmo que eu pudesse responder...

Batman: *Ela deve ter deixado em algum lugar e nós vamos lá fora!*

Os demais se empolgaram com a hipótese do colega e logo concordaram, com alguns pulinhos (Diário de campo, dezembro de 2025).

Nesse diálogo, a resposta “*nós vamos lá fora!*” evidenciou a capacidade da infância de inventar soluções antes mesmo da pergunta se completar. Essa invenção desloca a centralidade docente e afirma uma política do improviso.

A hipótese coletiva que se formou, acompanhada de pulinhos, aponta para uma dimensão política da infância: inventar caminhos, produzir sentidos, movimentar corpos. Ao proporcionar momentos como este, em diferentes espaços e com a participação ativa das crianças, inclusive nessa formulação de hipóteses e partilha de expectativas, a escola, deixa de ser um espaço fechado e se abre como território em expansão, em consonância com uma educação ambiental menor que não se encerra nos muros institucionais.

E, de fato, eu havia deixado a caixa em outro espaço justamente porque levaria a turma para lá. A hipótese por eles criada se confirmou, transformando-se em uma explosão coletiva da descoberta, como descrito em meu diário de campo:

Então confirmei que havia deixado a minha caixa em um lugar muito especial e convidei a todos que viessem comigo encontrá-la (mais alguns pulinhos e gritos de empolgação). Como a tarde era muito quente, pedi que levassem suas garrafas de água e passassem o repelente e aí fomos nos organizando (Diário de campo, dezembro de 2025).

A empolgação, os gritos e os pulinhos configuraram um momento de celebração da experiência compartilhada. Em diálogo com Guattari, podemos compreender esse acontecimento como uma micropolítica do desejo, em que o coletivo se organiza não por imposição, mas por contágio afetivo.

Quando todos haviam se organizado, fomos em direção ao espaço preparado: o quiosque nos fundos da escola e lá, a expressão e ação das crianças trouxe à tona novamente o excesso, dessa vez como celebração, ao verem tudo o que havia sido preparado lá. Havia muitas fotos tiradas por mim e pelas crianças durante os encontros anteriores, desenhos feitos por eles e até mesmo, o nosso cartaz construído coletivamente como assinatura do TALE. Tudo pensado e feito com muito carinho, a fim de proporcionar mais momentos de experiência e construção de memórias do vivido. Abaixo compartilho alguns registros de como ficou o espaço:

Figura 99 – Galeria de memórias



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

As fotografias penduradas nos galhos da pitangueira, reativaram muitas lembranças e à medida que balançavam com o vento, trouxeram ainda mais vida e movimento ao ambiente. Do outro lado, estavam os autorretratos feitos pelas crianças, junto com o cartaz do carimbo das mãos, ressaltando que essa é uma pesquisa feita com e pelas crianças.

Figura 100 – Galeria de pesquisadores



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Chegando próximo ao local onde estavam as fotos e produções das crianças, alguns já saíram em disparada:

*Alii, ó! Na árvore! – Capivara, Batman, Pipoquinha e Sabiá – da – Praia.
Pipoquinha: Olha! É eu!
Coração: Que lindo!*

Figura 101 – Reconhecimento



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

O reconhecimento de si na exposição — “*Olha! É eu!*” — marcou um gesto de afirmação subjetiva e coletiva. A infância se viu, se reconheceu e se celebrou no espaço escolar transformado. Esse momento surgiu como uma cena de aparecimento, onde corpos e vozes se tornaram visíveis e legítimos. Vale destacar que procurei ter cuidado em escolher fotos de cada criança, para que todas elas estivessem presentes nessa galeria e esse foi um detalhe bem importante, pois assim que chegaram ao local, cada uma buscou encontrar-se nos registros.

O excesso não é ruído, mas linguagem. Ele produz pertencimento e afirma a escola como lugar onde a infância pode existir em sua intensidade. Essa visibilidade sensível se

conecta às educações ambientais menores ao valorizar aquilo que é produzido no cotidiano, sem hierarquias entre saberes e fazeres.

E assim, todos iam explorando aquele espaço, vibrando a cada foto em que se encontravam, admirando os desenhos (seus e dos outros) e transformando a escola em galeria inventada:

Figura 102 – Exposição de fotos



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Todos foram se espalhando pelo espaço, a fim de conferir tudo o que estava exposto, se admirando e se encontrando, como se fosse uma famosa galeria de arte! Deixei que ficassem nesse movimento de descoberta e exploração livre por um bom tempo (Diário de campo, dezembro de 2025).

A transformação do espaço em “galeria de arte” revelou a potência da infância em ressignificar o uso dos lugares. Aqui, a escola se aproximou do que Michel de Certeau (1994) chama de práticas inventivas do cotidiano: usos desviantes que criam outros sentidos para os espaços instituídos. Esses usos desviantes não se colocam fora do currículo, mas operam em suas frestas, funcionando como linhas de fuga, no sentido deleuziano, pelas quais a infância cria outras formas de aprender, habitar e significar a escola.

Ao mesmo tempo, tais gestos podem ser compreendidos, à luz de Agamben (2008), como modos de uso que suspendem a lógica instrumental, instaurando uma relação comum com o saber, em que o aprender não se orienta por finalidades externas, mas pela própria experiência compartilhada. Assim, a infância, em suas práticas infraordinárias, desloca o currículo, reinventando-o no uso cotidiano e fazendo da escola um espaço de criação e não apenas de aplicação de normas.

Por meio desses deslocamentos, cria-se a sustentação de uma ética da confiança e da abertura. A educação ambiental menor se manifesta como experiência estética e relacional, onde natureza, arte e infância se entrelaçam sem necessidade de enquadramento didático.

Quando o espaço escolar se transformou em galeria, não havia mediação explicativa. Havia contemplação, encontro, pertencimento. Em Walter Benjamin, a experiência exige tempo e errância. É na lentidão do caminhar entre as fotos penduradas na árvore, no perder-se em meio aos desenhos produzidos, no vagar atento pelo gramado, que o que ali estava podia ser verdadeiramente vivido e incorporado. Já a errância, longe de ser falta de direção, é condição para que o sujeito se exponha ao mundo e permita que o vivido o transforme, fez-se presente em cada sensação desperta, memória construída e experiência compartilhada.

A exploração livre suspendeu a lógica produtivista da escola e inaugurou um tempo ambiental menor, onde observar era suficiente. A natureza infraordinária emergiu no olhar demorado, na circulação sem tarefa, no encontro entre crianças, objetos e espaço. E ali eles ficaram por um bom tempo, olhando, contemplando, conversando. Até que uma menina veio até mim e perguntou:

***Coração:** Hoje nós vamos fazer o que?*

O questionamento “Hoje nós vamos fazer o que?” não foi um pedido de instrução, mas uma pergunta que emergiu depois da experiência. Essa pergunta final não encerrou o caos, mas o reinscreveu como possibilidade de continuidade. A criança, aqui, não aguardou a tarefa; ela interrogou o vivido. Trata-se de uma potência política sutil, infraordinária, que sustenta a escola como espaço de abertura e não de fechamento. O caos e a bagunça não são obstáculos, mas condições para que essa potência se manifeste; a desordem do vivido torna-se o terreno fértil da criação, do cuidado compartilhado e da

aprendizagem que não se reduz a instrução, mas se realiza como experiência coletiva e ética.

As perguntas feitas no decorrer das oficinas, além de emergir das experiências, também são promotoras de outras experiências, à medida que as próprias crianças propõem algo, desorganizando a ordem e reinventando a aula. O que é muito legal, pois mostra que elas realmente se sentem pertencentes. Foi uma dessas propostas que surgiu enquanto fazíamos a foto dos pés das crianças.

Pedra: *E se nós tirássemos os calçados?*

Profe do 5º ano: *Boa ideia! Vai ficar bem legal!*

Pra já que alguns calçados voaram para cada canto, terminamos de nos ajeitar e assim saiu essa lindeza de foto! (Diário de campo, novembro de 2025).

Figura 103 – Pés floridos



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

O gesto de tirar os calçados inaugura uma ruptura mínima, mas significativa, na gramática escolar. Ao propor “*E se nós tirássemos os calçados?*”, a criança não solicita autorização formal; ela produz um deslocamento corporal que reconfigura o espaço. O corpo descalço reinscreve a escola como território vivido, abrindo o chão à pele, à temperatura, à textura.

Nessa abertura, o corpo é tido como lugar de sentido: o contato direto com o chão reinscreve a experiência ambiental em chave infraordinária, afastando-se de uma educação ambiental abstrata. A infância, nesse gesto simples, produz uma educação

ambiental menor, que não fala da natureza, mas com ela. Essa educação se dá menos pelo cumprimento da tarefa e mais pela emergência de detalhes que a atravessam, instaurando outras temporalidades e outros focos de atenção. O que recebeu uma explicação viva a partir do momento em que, ao dialogar sobre o que estávamos fazendo, uma criança interrompe:

Pedra: *Olha o meu dente, tá mole!*

A fala “*Olha o meu dente, tá mole!*” introduziu uma interrupção radical na sequência da atividade. Esse detalhe aparentemente irrelevante encarnou uma potência do pequeno: aquilo que desloca o olhar e desestabiliza a centralidade do que estava previsto.

Aqui, a infância afirmou o direito de trazer o corpo, e suas transformações, para a experiência escolar. Tratou-se de uma educação ambiental menor que reconhece o corpo humano como parte da natureza infraordinária, atravessado por ciclos, mudanças e instabilidades. Quando esse reconhecimento se efetivou, emergiu uma potência política do afeto: o orgulho infantil como afirmação de si e do próprio fazer:

Capivara: *Profe, eu amei a atividade de hoje! Olha só como ficou a minha pulseira!*

Figura 104 – Pulseiras florais



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

O orgulho ao mostrar a pulseira produziu um deslocamento: o valor não está no produto acabado, mas na relação construída com os materiais, com o tempo e com o fazer coletivo. Esse gesto surgiu como afirmação do fazer artesanal, do trabalho sensível e situado, afinal, para fazê-lo não foram necessárias pedras luxuosas ou o investimento de um elevado valor financeiro, mas sim a sensibilidade, afeto e dedicação.

A partir disso, emerge o reconhecimento da criança não por desempenho, mas por criação. Essa lógica confronta a meritocracia escolar e aproxima-se de uma educação ambiental que valoriza processos, afetos e vínculos com os materiais do mundo.

Aos poucos, as crianças vinham me mostrar o resultado de suas produções, que, a propósito, ficaram lindas!

Figura 105 – Produções artísticas – 1



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

É importante destacar que, desde o início da atividade, expliquei às crianças que a “colheita” das pétalas e folhas exigia cuidado e atenção: deveriam ser recolhidas apenas aquelas que já haviam caído no chão nunca arrancadas das plantas ou das árvores. Esse combinado foi feito em respeito à natureza, pois folhas, flores e árvores são seres vivos que merecem cuidado, preservação e sensibilidade nas formas de interação.

Figura 106 – Produções artísticas – 2



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

E assim, cada um ia exibindo seus adereços e desenhos, com tamanho orgulho, que é difícil mensurar. Todos pareciam muito realizados com as atividades e empolgados para que fossem expostas para os demais verem (Diário de campo, novembro de 2025).

Exibir os adereços transformou a escola em galeria improvisada. Foi pensando nisso, que organizamos um mural, na parede externa da sala, para que os demais alunos e professores pudessem ver as obras criadas. Montado com a ajuda de algumas crianças depois do horário de encerramento das aulas, nosso mural ficou assim:

Figura 107 – Exposição das obras



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Esse gesto de expor e compartilhar as produções, emergiu como uma ocupação simbólica do espaço escolar, deslocando sua função tradicional. Tratou-se de uma maneira de usar o espaço de forma não prevista, que também representa uma política do espaço menor, reinscrevendo a escola como lugar de visibilidade das experiências sensíveis e ambientais. A partir de práticas como esta, o cotidiano torna-se cenário de invenção e afirmação. No entanto, essa reinvenção do espaço não se dá apenas pela ação humana: ela é atravessada por forças materiais que escapam ao controle pedagógico. A natureza, aqui, atua como agente da bagunça:

Organizei alguns bancos, as mesas e fui grudando tudo, afinal, naquela tarde havia bastante vento e se não fizesse isso, as folhas saíam todas voando por aí (Diário de campo, dezembro de 2025).

Figura 108 – Preparando o espaço



Fonte: Arquivo próprio da autora (2025)

Nesse episódio, o vento operou como coautor da experiência. Ele introduziu o não controlável, tensionou a lógica de planejamento e domínio que costuma orientar o cotidiano escolar, deslocando a experiência educativa para um campo de negociação constante. Assim, podemos entender que a aprendizagem não se dá apesar do ambiente, mas em coautoria com ele, reconhecendo que educar-se ambientalmente é também negociar com o imprevisível. A escola, nesse instante, tornou-se território vivo, atravessado por forças humanas e não humanas, onde os processos se deram na instabilidade, no imprevisto e na abertura ao acontecimento.

10 SOBRE O DESEJO DE CONTINUAR HABITANDO AS MIUDEZAS DO MUNDO

Assim como nos ensina a pesquisa cartográfica, concluir não significa encerrar. Talvez concluir seja apenas interromper provisoriamente um percurso que permanece em movimento. Por isso, estas considerações finais não pretendem oferecer respostas definitivas, tampouco encerrar os caminhos percorridos nesta investigação. Antes, buscam manter abertas as perguntas que a fizeram nascer e que continuam insistindo, mesmo após a escrita destas páginas.

Afinal, escrever uma dissertação tem menos a ver com alcançar certezas e mais com aprender a habitar as perguntas. Talvez seja esse um dos maiores ensinamentos desta pesquisa: compreender que o conhecimento não se produz no fechamento, mas na abertura; não na estabilização dos sentidos, mas na sua permanente movimentação.

O texto que aqui se apresenta não é um ponto final, mas um arquivo em aberto, suscetível a deslocamentos, revisitações e novos encontros. A vida segue produzindo experiências, e a pesquisa segue produzindo pensamento. Se hoje escrevo estas palavras, sei que amanhã talvez as escrevesse de outro modo. E é precisamente nessa possibilidade de transformação que reside a potência da escrita acadêmica: permitir que continuemos pensando e experienciando.

Ao longo deste percurso investigativo, busquei aproximar infâncias, natureza infraordinária, escola e possíveis educações ambientais menores. Não como categorias fixas ou universais, mas como campos de experimentação e criação. Questionei aquilo que frequentemente permanece invisível no cotidiano escolar: os pequenos gestos, as miudezas da natureza, os encontros aparentemente banais e os rastros deixados pelas crianças em suas experiências com o mundo.

Inspirada pela noção de infraordinário, compreendi que aquilo que se repete diariamente nem sempre é simples ou insignificante. Ao contrário, o cotidiano guarda uma riqueza de acontecimentos que escapam aos olhares apressados e às lógicas produtivistas que frequentemente organizam a vida escolar. Nas folhas recolhidas, nos gravetos observados, nos insetos acompanhados, nos silêncios compartilhados e nas narrativas produzidas pelas crianças, emergiram outros modos de perceber e habitar a natureza.

Nesse movimento, a pesquisa revelou que a natureza infraordinária não se restringe a uma categoria descritiva da realidade. Trata-se, sobretudo, de um exercício

ético e político da atenção. Uma atenção que desacelera o olhar e torna visível aquilo que, por excesso de familiaridade, deixa de ser percebido. As miudezas do mundo, frequentemente ignoradas pelos discursos hegemônicos sobre educação ambiental, mostraram-se potentes espaços de produção de experiências.

A problemática que orientou esta investigação: “Perscrutando possíveis educações ambientais menores, como podemos experienciar a natureza infraordinária com as infâncias na escola?” não buscava encontrar modelos ou prescrições para a educação ambiental. Pelo contrário, tratava-se de produzir deslocamentos. De abrir frestas para pensar educações ambientais menores, menos comprometidas com discursos normativos e mais sensíveis aos encontros, às relações e às experiências cotidianas.

Nesse sentido, a noção de educação ambiental menor constituiu-se não como uma metodologia a ser aplicada, mas como uma forma de resistência às grandes narrativas universalizantes da educação ambiental. Uma educação menor não prescreve, não universaliza e não captura a experiência. Ela acontece nos interstícios, nos desvios, nos acontecimentos mínimos e nos encontros que escapam ao planejamento.

Os oito encontros das oficinas realizadas com as crianças produziram espaços-tempos de experimentação em que a natureza infraordinária pôde ser vivida e narrada, indo de encontro a o que fora proposto no objetivo geral dessa pesquisa: problematizar as experiências com as crianças na natureza infraordinária em torno da escola.

Da mesma maneira, tudo o que foi vivenciado por meio das atividades, momentos abertos e rodas de conversa com as crianças, possibilitou ainda, o alcance dos objetivos específicos propostos: (a) produzir práticas de cuidado com a natureza infraordinária por meio das oficinas que serão realizadas com as crianças; (b) experienciar as infâncias e o infraordinário na natureza sob a perspectiva das possíveis educações ambientais menores; e (c) escutar os modos como as crianças enunciam sentidos por meio de suas narrativas na natureza infraordinária. Mais do que ensinar sobre a natureza, tratou-se de estar com ela. Caminhar pelo gramado, escalar as árvores, sentir na pele a terra, o vento, a água gelada, é atentar-se aos pequenos acontecimentos que constituem o cotidiano escolar. Nessas experiências, as crianças produziram sentidos singulares sobre o mundo, revelando modos próprios de perceber, nomear e habitar a natureza.

Escutar as narrativas das crianças significou reconhecer sua potência enunciativa e sua capacidade de produzir conhecimentos. As crianças não apareceram nesta pesquisa como objetos de investigação, mas como participantes ativas da produção de sentidos.

Seus registros fotográficos, suas falas e seus gestos não apenas ilustraram a pesquisa; constituíram a própria tessitura do conhecimento produzido.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção mostrou-se especialmente potente nesse percurso. Ao acompanhar processos em vez de representar realidades prontas, permitiu que eu como pesquisadora, também fosse afetada pelos encontros vividos. Cartografar não significou recolher dados previamente existentes, mas acompanhar movimentos, rastros e intensidades que emergiram na relação entre pesquisadora, crianças e natureza infraordinária.

Nesse percurso, talvez tenha emergido algo de um devir-criança da própria pesquisadora. Um movimento de deslocamento dos modos adultos de olhar e conhecer o mundo. As crianças me ensinaram a demorar o olhar, a perceber o quase invisível e a atribuir importância ao que, muitas vezes, passa despercebido. Ensinaram que a natureza não é apenas um objeto de estudo, mas uma rede viva de relações da qual também fazemos parte.

Ao longo da investigação, as sete linhas de sentido que emergiram das experiências vividas não buscaram representar uma verdade sobre as infâncias ou sobre a educação ambiental. Elas constituíram rastros provisórios de encontros singulares. Como toda cartografia, este trabalho não pretende esgotar o território, mas registrar alguns dos caminhos percorridos.

A primeira linha de sentido, **A natureza infraordinária como acontecimento: quando o cotidiano vira experiência**, permitiu compreender que aquilo que cotidianamente passa despercebido pode tornar-se experiência quando é atravessado pela atenção. Inspirada em Perek (2013), Larrosa (2015) e Carvalho (2021), essa linha revelou que o infraordinário não reside em acontecimentos excepcionais, mas nas pequenas existências que compõem a vida escolar: folhas, pedras, insetos, sombras, ventos e sons. As crianças mostraram que a natureza não precisa ser buscada em lugares distantes ou extraordinários; ela já habita os espaços cotidianos da escola. O acontecimento emerge justamente quando se interrompe a automatização do olhar e se permite que o mundo nos afete.

A segunda linha, **Corpo, relação, escuta e conflito**, evidenciou que as crianças experienciam a natureza por meio de um corpo intensamente implicado com o mundo. Os corpos infantis não observam à distância; eles tocam, escalam, cheiram, experimentam, correm e se sujam. Nesse sentido, as contribuições de Kohan (2015) e Benjamin (1994)

permitiram compreender a infância como presença sensível e potência de experimentação. As crianças ensinaram que conhecer não se restringe ao olhar ou à linguagem verbal, mas envolve um corpo inteiro que se deixa afetar pelos encontros.

A linha de sentido 3, **O tempo da experiência em conflito com o tempo da escola**, tornou visível uma tensão constante entre os ritmos institucionais e os tempos da infância. Enquanto a escola frequentemente opera sob a lógica da produtividade, da organização e da aceleração, as experiências das crianças com a natureza exigem demora, repetição e atenção. Dialogando com Larrosa (2015), Masschelein e Simons (2013), foi possível compreender que a experiência necessita de tempo. E esse tempo do encontro nem sempre coincide com o tempo cronológico da instituição. Por meio de suas ações, as crianças mostraram que parar, observar e permanecer também são formas de aprender.

Na quarta linha, **Colecionar o mundo: memória, cheiro, objeto e afeto**, emergiu a potência das pequenas coleções infantis. Pedras, folhas, sementes, galhos e outros elementos recolhidos tornaram-se registros de encontros e experiências. Benjamin (2006) nos ajuda a compreender o colecionador como alguém que atribui novos sentidos às coisas, retirando-as dos circuitos da utilidade. As crianças não colecionavam objetos; colecionavam memórias, afetos e experiências. Os elementos guardados revelaram que o mundo também pode ser habitado pela via do cuidado, da lembrança e da relação.

A quinta linha de sentido, **A escola como território vivo**, permitiu deslocar a imagem da escola como espaço exclusivamente disciplinar ou transmissivo. Inspiradas em Masschelein e Simons (2013), as experiências revelaram uma escola que se abre ao mundo, às relações e aos encontros. Árvores, pátios, gramados, cantos esquecidos e pequenos espaços tornaram-se territórios de investigação e experiência. A escola mostrou-se viva não por abandonar sua função educativa, mas por permitir que o mundo pudesse entrar nela e que as crianças pudessem habitá-la de outras maneiras.

Na sexta linha, **O cuidado que nasce do vínculo**, tornou-se possível compreender que as relações de cuidado com a natureza não emergem prioritariamente de prescrições, normas ou discursos moralizantes. Dialogando com Haraway (2023), Despret (2026) e Carvalho (2016), a pesquisa evidenciou que o cuidado nasce do encontro, da convivência e do afeto. As crianças cuidavam daquilo com que estabeleciam vínculos. O cuidado não se apresentava como obrigação, mas como resposta às relações construídas com os seres e elementos do mundo. Talvez as educações ambientais menores encontrem precisamente aí uma de suas maiores potências.

Por fim, a sétima linha de sentido, **A infância como potência política: bagunça, excesso, invenção**, revelou que as crianças frequentemente desorganizam os modos adultos de compreender a escola, a natureza e a educação. A bagunça, o excesso e a invenção não apareceram como problemas a serem corrigidos, mas como forças criadoras. Com Kohan (2015) e Benjamin (1994), foi possível compreender a infância como potência política porque ela interrompe, desloca e inventa outros modos de existência. As crianças produzem desvios, criam percursos imprevistos e abrem possibilidades que escapam aos planejamentos. Sua potência reside justamente na capacidade de tornar o mundo menos estável e mais habitável.

Com base em tudo o que fora experienciado junto das crianças e aquilo que emergiu de nossos encontros, se esta pesquisa sustenta alguma tese, talvez seja a de que as infâncias, em suas experiências com a natureza infraordinária, tornam visíveis possibilidades de educações ambientais menores, sensíveis aos encontros cotidianos, às pequenas existências e às múltiplas formas de vida. As crianças nos convidam a desacelerar, a olhar novamente e a reconhecer que o mundo não se esgota em suas formas mais visíveis.

Entretanto, essas afirmações permanecem abertas. Outras pesquisas poderão seguir por caminhos distintos. Novos encontros produzirão outros sentidos. Afinal, o cotidiano nunca se repete exatamente da mesma forma, e a vida insiste em criar desvios.

Talvez seja essa a maior contribuição desta pesquisa: recordar que a educação ambiental também pode nascer das miudezas. Que o extraordinário habita o ordinário. E que, nas pequenas experiências vividas com as crianças, seguem existindo possibilidades de inventar outros modos de estar no mundo.

Por isso, mais do que concluir, desejo continuar. Continuar perscrutando as miudezas da natureza. Continuar aprendendo com as infâncias. Continuar sendo afetada pelos encontros cotidianos. Continuar habitando o mundo com atenção.

Porque talvez seja justamente nas pequenas coisas - aquelas que quase não vemos - que a vida insiste em florescer.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.
- BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 373-390, 2013.
- BARROS, Manoel De. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BARROS, Manoel De. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, Manoel De. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2011.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BELLACASA, María Puig de La. **Matters of care**: speculative ethics in more than human worlds. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas v. 1. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BIESTA, Gert. **El bello riesgo de educar**: Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Madrid: Ediciones SM, 2017.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; BERGAMO, Leonardo Aparecido de Souza. Educação Ambiental Menor, Decolonialidade e Ativismo Artístico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124125, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236124125vs01.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa De. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Escuta e participação em uma pesquisa etnográfica com crianças na educação infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, e50765, 2023. DOI: 10.26512/lc29202350765.

CARVALHO, Rodrigo Saballa De. O infraordinário na docência com crianças na educação infantil. In: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida De [org.]. **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 71-108.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SANTOS, Nathália Scheuermann; MACHADO, Sandro. Pauta ético-metodológica em discussões sobre pesquisa com (sobre/para) crianças na educação infantil. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil**. Porto Alegre: CirKula, 2022. p. 25-56.

CASTELLI, Carolina Machado. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil**: achadouros contemporâneos. Orientadora: Ana Cristina Coll Delgado. 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos de pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos II**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002. p. 105-125.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Além da qualidade na educação da primeira infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 217-240.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**: textos e entrevistas (1953-1974). Organização de David Lapoujade. Tradução de Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

DESPRET, Viviane. **O que diriam os animais, se...** Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTROCK, Merlin (ed.). **Handbook of research on teaching**. Chicago: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FAUSTO, Juliana. Disrupção política: a destruição e construção de mundos a partir da guerra contra os insetos. **IHU On-Line**, São Leopoldo, 9 ago. 2022.

FAVRET-SAADA, Jeanne. **Les mots, la mort, les sorts**: la sorcellerie dans le bocage. Paris: Gallimard, 1977.

FLORES, Maria Luíza; TIRIBA, Léa. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-183, jul./dez. 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p157.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Siglo Veintiuno, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GALLO, Sílvio. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina Bittencourt. 20. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon. Tempos de infância: linguagem e experiência. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 01-29, dez. 2022. DOI: 10.12957/childphilo.2022.69450.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthuluceno. Tradução de Ana Luiza Braga. São Paulo: n-1 edições, 2023.

HENNING, Paula Corrêa. Límites y posibilidades de la educación ambiental. **Bajo Palabra: revista de filosofía**, Madrid, v. 11, n. 17, p. 341-358, 2017. DOI: 10.15366/bp2017.17.017.

HENNING, Paula Corrêa. Resistir ao presente: tensionando heranças modernas para pensar a Educação Ambiental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 763-781, 2019. DOI: 10.1590/1516-731320190030011.

HENNING, Paula Corrêa; SILVA, Gisele Ruiz. Rastros da educação ambiental: o dissenso como potência criadora. In: HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa Silva da Costa; VIEIRA, Virgínia Tavares (org.). **Educações ambientais possíveis**: ecos de Michel Foucault para pensar o presente. Curitiba: Appris, 2018. p. 151-162.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

INGOLD, Tim. A perda de atenção está no cerne do nosso mal-estar contemporâneo. Entrevista concedida a Esther Peñas. **IHU On-Line**, São Leopoldo, 7 ago. 2023.

INGOLD, Tim. **Being alive**: essays on movement, knowledge and description. New York: Routledge, 2011.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015.

INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. A. O Sujeito Ecológico: objetivação e captura das subjetividades nos dispositivos acontecimentais ambientais. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, Unifesp, v. 16, n. 5, p. 94-114, 2021.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, p. 15-22, 2007.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter. (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KOHAN, Walter. Visões de filosofia: infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2 p. 216-226, 2015.

KOHAN, Walter; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e236273, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046236273.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRENAK, Ailton. **A Vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAPLANTINE, François. **Penser le sensible**. Paris: Pocket, 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

LUFT, Hedi Maria; RODRIGUEZ, Anelise de Oliveira; SOUZA FILHO, Adão Eurides. Mediação pedagógica e amorosidade na educação básica. **Revista Literatura em Debate**, Frederico Westphalen, v. 19, n. 33, p. 42-55, 2024. DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.42-55.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa De. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 28, p. 159-175, 2020.

MARDER, Michael. The life of plants and the limits of empathy. **Dialogue: Canadian Philosophical Review**, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 259-273, 2012. DOI: 10.1017/S0012217312000431.

MARQUES, Isabel R.; TEIXEIRA, Juliana Cotting; DIAS, Raquel S. R. É possível resistir? Experimentações com Michel Foucault e Felix Guattari. In: HENNING, Paula Corrêa; MUTZ, Andresa Silva da Costa; VIEIRA, Virgínia Tavares (org.). **Educações ambientais possíveis**: ecos de Michel Foucault para pensar o presente. Curitiba: Appris, 2018. p. 213-226.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSEY, Doreen. **For space**. Londres: Sage Publications, 2005.

MELO, André Carneiro; BARZANO, Marco Antonio Leandro. Educação Ambiental Menor, Decolonialidade e Ativismo Artístico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e108279, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236124125vs01.

MELO, André Carneiro; BARZANO, Marco Antonio Leandro. Re-existências e Esperanças: perspectivas decoloniais para se pensar uma Educação Ambiental Quilombola. **Ensino, Saúde e Ambiente**, [s. l.], p. 147-162, jun. 2020. DOI: 10.22409/resa2020.v0i0.a40221.

MENEZES, Mardônio. A fotografia como de produção de conhecimento nas ciências humanas e sociais: primeiras aproximações. **Revista de Psicologia da Unesp**, Assis, v. 12, n. 1, p. 90-102, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONTEIRO, Charles. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. **MÉTIS – história e cultura**, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 11-23, 2006.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Tradução de Adilia Belotti. Campinas: Kíron, 2009.

MORIZOT, Baptiste. Les diplomates: cohabiter avec un grand prédateur à l'Anthropocène. **Revue Semestrielle de Droit Animalier**, Montpellier, n. 1, p. 295-334, 2014.

MORIZOT, Baptiste. Os seres vivos não são coisinhas frágeis, mas aliados. Entrevista concedida a Hervé Kempf. **IHU On-Line**, São Leopoldo, 15 maio 2023.

NANCY, Jean-Luc. **Being singular plural**. Stanford: Stanford University Press, 2000.

NEISS, Alessandra; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Educação ambiental e as infâncias no âmbito pós-crítico e decolonial: um estudo arquivístico. In: ALVES, Gláucio Simão *et al.* (org.). **Educação ambiental: práticas e perspectivas de ensino na sociedade contemporânea**. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. v. 1, p. 87-105.

NODDINGS, Nel. **Caring: a feminine approach to ethics and moral education**. Berkeley: University of California Press, 1984.

NODDINGS, Nel. **Caring: a relational approach to ethics and moral education**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2013.

O COMEÇO DA VIDA – 2. Direção: Renata Terra. Produzido por: Ana Lúcia Villela, Estela Renner, Marcos Nisti e Luana Lobo. Origem: Brasil, 2020. Documentário. Maria Farinha Filmes, (92 min).

OLIVEIRA, Paola Silveira de. **Educação ambiental e filosofia: infâncias como experiências de invenção de problemas**. 2022. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREC, Georges. **Lo infraordinário**. Buenos Aires: Eterna Cadência, 2013.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 59-86.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental; Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIGOTA, Marcos Antonio do Santos. Ciências e sustentabilidade: A contribuição da educação ambiental. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 219-232, 2007. DOI: 10.1590/S1414-40772007000200003.

REVISTA ESCOLA ABERTA. Capa. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação do Estado de Santa Catarina, 2014.

REZENDE, Fernanda Freitas; TRISTÃO, Martha. Fragmentos de pesquisa em educação: por uma democracia ecológica. In: HENNING, Paula Corrêa; SILVA, Gisele Ruiz (org.). **Educação e filosofia: fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos**. Rio Grande: Ed. FURG, 2021. p. 286-304.

RITSCHER, Anna. **O jardim dos segredos: organizar e viver os espaços exteriores na escola infantil**. Tradução de Ana Lúcia Goulart de Faria. Porto Alegre: Penso, 2011.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

ROSE, Deborah Bird. Shimmer: quando tudo que você ama está sendo destruído. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 1-10, 2024. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v33i1pe215488.

ROSE, Deborah Bird. **Wild Dog Dreaming: Love and Extinction**. Charlottesville: University of Virginia Press, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Com a palavra: Entrevista concedida no Encontro de Ecologia de Saberes**. Fortaleza: Aicó Culturas Produções, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância e da educação básica. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2003. p. 17-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism**. New York: W. W. Norton & Company, 1998.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: Corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Eduardo. Encontros e ficções: conversando com as plantas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124169, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236124169vs01.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.14, n.30, p. 245-260. 2018. DOI:10.12957/childphilo.2018.30700.

SKLIAR, Carlos; BRAILOVSKY, Daniel. Dar infância à infância: notas para uma política e poética do tempo. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-21, 2021. DOI: 10.12957/childphilo.2021.56316.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**: resistir à barbárie que se aproxima. Petrópolis: Vozes, 2015.

TEBALDI, Lisiane Rossatto; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Dimensões éticas e metodológicas de uma pesquisa com (e sobre) crianças na pré-escola. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 26, p. 1-18, 2022. DOI: 10.4013/edu.2022.261.10.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2018.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: perspectiva da experiência. 2. ed. São Paulo: Ponte Editores, 2008.

VIEIRA, Virgínia Tavares; HENNING, Paula Corrêa. A crise ambiental em evidência: análise do discurso foucaultiano – modos de fazer pesquisa em educação 1. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 209-220, jul./dez. 2013. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p209-220.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
MENORES DE 7 ANOS NÃO ALFABETIZADOS OU INCAPAZES

Você está sendo convidado(a), como responsável pelo(a) seu(sua) filho(a), para participar como voluntário(a) da pesquisa **NATUREZA INFRAORDINÁRIA E INFÂNCIAS: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÃO AMBIENTAIS MENORES** e que tem como objetivo analisar as experiências com as crianças na natureza em torno da escola.

A participação do(a) seu(sua) filho (a), no referido estudo será a partir de atividades realizadas por meio de oficinas na escola onde ele(a) estuda, durante o horário de aula, ocorrendo um encontro por semana, durante oito semanas, com duração em média de uma hora e meia cada. As atividades a serem realizadas são rodas de conversa, contação de histórias, contato com a natureza presente nos arredores da escola, passeios pelo pátio, produções de desenhos e outras artes utilizando elementos da natureza. Durante as oficinas, alguns diálogos serão gravados por voz, a fim de facilitar a transcrição das principais ideias, descobertas e sentimentos oralizados pelas crianças no decorrer das atividades realizadas, além de alguns registros de imagem das crianças e imagens feitas por elas, que serão utilizados para analisar os principais focos de interesse demonstrados durante a pesquisa e também, para compor a análise de dados do estudo e outras publicações dela decorrentes. Caso seja preferível, há a possibilidade de utilização de tarja nas fotos, no caso de rosto, visando a não identificação do participante.

Durante a execução do projeto, a presente pesquisa traz contribuição às vivências escolares das crianças e ao trabalho docente desenvolvido, além de possibilitar novas formas de ser, estar e se relacionar com o ambiente em que vivemos, por meio de atividades que incentivem a criatividade das crianças e o contato com a natureza. É possível que aconteçam os seguintes desconfortos como vergonha de verbalizar suas ideias, o desejo de não realizar alguma atividade. Dos quais, medidas serão tomadas para sua redução, tais como diálogos, explicações detalhadas sobre cada atividade a ser realizada, participação apenas voluntária das crianças, contato prévio da pesquisadora, a fim de se ambientar com a turma.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, seu(sua) representado(a), tem direito de:

1. Não ser identificado(a) e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade (todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos e em seguida descartados de forma ecologicamente correta).
2. Assistência durante toda pesquisa, bem como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que quiser saber antes, durante e depois da sua participação. Esse direito é extensivo ao(à) Senhor(a).
3. Recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrer qualquer prejuízo à assistência a que tem direito. Esse direito é extensivo ao(à) Senhor(a), ou seja, poderá retirar a autorização para seu filho(a) participar da pesquisa.
4. Ser ressarcido por qualquer custo originado pela pesquisa (tais como transporte, alimentação, entre outros, bem como ao acompanhante, se for o caso,

conforme acerto preliminar com os pesquisadores). Não haverá compensação financeira pela participação.

5. Ser indenizado, conforme determina a lei, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo.

6. Procurar esclarecimentos com a Sra. Alessandra Neiss, por meio do número de telefone: (49) 98402-4028 ou no endereço: EEF. Linha Pitangueira, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos. Esse direito é extensivo ao(à) Senhor(a).

Eu, _____, pai/mãe do(a) _____, declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, autorizando meu representado a participar da pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Tunápolis, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável legal pelo Participante da Pesquisa: _____

Eu, Adilson Cristiano Habowski, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

F.W, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador: _____

Eu, Alessandra Neiss, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Tunápolis, ____ de _____ de _____.

Assinatura do aluno-pesquisador: _____

Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP). Este Comitê é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI – Campus de Frederico Westphalen

**Avenida Assis Brasil – Bloco C – Bairro Itapagé
Frederico Westphalen/RS CEP: 98400-00
Tel.: (55) 3744. 9200 Ramal- 306
Coordenadora: Profª. Marines Aires
E-mail: cep@uri.edu.br**

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Alessandra Neiss e eu gostaria de convidar você para participar de uma pesquisa **NATUREZA INFRAORDINÁRIA E INFÂNCIAS: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÃO AMBIENTAIS MENORES**, que tem como objetivo analisar as experiências com as crianças na natureza em torno da escola.

A sua participação nesse estudo será a partir de atividades realizadas por meio de oficinas na escola onde estuda, durante o horário de aula, ocorrendo um encontro por semana, durante oito semanas, com duração em média de uma hora e meia cada. As atividades a serem realizadas são rodas de conversa, contação de histórias, contato com a natureza presente nos arredores da escola, passeios pelo pátio, produções de desenhos e outras artes utilizando elementos da natureza. Durante as oficinas, algumas conversas serão gravadas por voz, além de alguns registros de imagem da turma e imagens feitas por vocês, crianças, que serão utilizados na minha pesquisa.

A presente pesquisa traz contribuições por meio de atividades que incentivem a criatividade e o contato com a natureza. É possível que aconteçam desconfortos como vergonha de compartilhar suas ideias, o desejo de não realizar alguma atividade. Nesses possíveis casos, iremos conversar e eu explicarei com detalhes cada atividade a ser realizada e caso você não queira, não precisa participar.

O seu nome não será divulgado. Inclusive, você pode escolher a forma como quer ser identificado durante as nossas oficinas, pode ser um animal, um super-herói, ou qualquer outro nome que você ache legal.

Você aceita participar da pesquisa? Caso queira participar, convido você a carimbar sua mão na cartolina ou fazer um desenho que goste.

Tunápolis, ____ de _____ de 2025.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

Você está sendo convidado(a), como responsável pelo(a) seu(sua) filho(a), para participar da pesquisa: **NATUREZA INFRAORDINÁRIA E INFÂNCIAS: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÃO AMBIENTAIS MENORES**, que tem como pesquisadores responsáveis: Adilson Cristiano Habowski e Alessandra Neiss. Esta pesquisa pretende analisar as experiências com as crianças na natureza em torno da escola. O motivo que nos leva a fazer este estudo é que cada vez mais, nossas atividades cotidianas sofrem a ação controladora e acelerada do tempo, restando pouco espaço para as experiências vivenciadas pelas infâncias. No entanto, a partir desta pesquisa, buscamos abrir brechas nessa realidade, a fim de resgatar o valor das experiências a partir do contato das crianças com a natureza, valorizando os pequenos gestos presentes no dia a dia, que, muitas vezes passam despercebidos. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos do(a) seu(sua) filho(a), concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e áudios coletados serão: fotos feitas pelas crianças nos espaços da escola, fotos das crianças realizando as atividades e gravações de áudios nos momentos de rodas de conversa. Estima-se uma quantidade de 100 fotos, envolvendo todos os momentos de oficinas, bem como, cerca de 4 horas de gravação de áudio.

Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a participação do(a) meu (minha) filho(a) _____ no estudo, eu, _____ autorizo o uso de:

(☐) Imagens (fotos e/ou vídeos) (☐) Voz (☐) Imagens (fotos e/ou vídeos) e voz

Tunápolis, ____/____/____.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do(a) responsável pelo(a) participante da pesquisa

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO



URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Leilani Ely Giordano, CPF N° 031.691.409-65, AUTORIZO a pesquisadora Alessandra Neiss, mestranda em Educação pelo PPGEDU – URI/FW, a realizar a observação e oficinas com os alunos do primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a realização do Projeto de Pesquisa “Natureza Infraordinária e Infâncias: a escola nas possíveis educações ambientais menores”, que tem por objetivo primário problematizar as experiências com as crianças na natureza infraordinária em torno da escola.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução n° 466/2012 e Resolução n° 510/2016.

Tunápolis, 03 de Outubro de 2025.

Assinatura do responsável Institucional

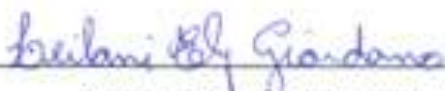
LEILANI ELY GIORDANO
DIRETORA
MATR. 338780-7-03

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DO NOME DA ESCOLA NA PESQUISA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DO NOME DA ESCOLA NA PESQUISA

Autorizo a pesquisadora Alessandra Neiss, aluna do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, a divulgar o nome da EEF Linha Pitangueira em sua pesquisa intitulada "Natureza infraordinária e infâncias: a escola nas possíveis educações ambientais menores" que tem o objetivo problematizar as experiências com as crianças na natureza infraordinária em torno da escola.

A referida pesquisa é orientada pelo professor Dr. Adilson Cristiano Habowski.



Direção da EEF Linha Pitangueira

Tunápolis, 03 de outubro de 2025.